

11
24

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

**FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA**



**"17 AÑOS DE PRACTICA PEDAGOGICA"
INFORME ACADEMICO DE ACTIVIDAD PROFESIONAL**

P R E S E N T A D O P O R

**OMAR CHANONA BURQUETE
(7206123-7)**

**PARA OBTENER EL TITULO PROFESIONAL DE
LICENCIADO EN PEDAGOGIA**

MEXICO, D. F.

MARZO 1996

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas

Tesis Digitales

Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*Para Mónica y Jerónimo
sueño y promesa de mi
vida, mis compañeros
fundamentales.*

*Para Olga presencia viva
y José Augusto, Tito mi
padre que ya no me
acompaña ,pero sigue
conmigo en esta parte del
camino.*

*Para Augusto Efraín.
María Guadalupe,
Alejandro y Jorge
Antonio, compañeros
de viaje en el sueño que
formamos juntos.*

INDICE

	PAG.
INTRODUCCION	1
NOTAS A LA INTRODUCCION	9
1. EDUCACION INDIGENA: EDUCACION Y DIVERSIDAD	11
2. EDUCACION ARTISTICA: EDUCACION Y SISTEMATIZACION DE LA ENSEÑANZA	19
3. ACCION CULTURAL - EDUCACION Y DESARROLLO	27
4. EL RETO AUDIOVISUAL: CINE , TELEVISION, VIDEO, MULTIMEDIA Y PROCESOS DE FORMACION COLECTIVA.	44
5. EL PUNTO DE ENCUENTRO (A MANERA DE CONCLUSIONES)	56
6. BIBLIOGRAFIA	59
7. ANEXO: PLAN DE ACTIVIDADES GENERADORAS PARA LA SISTEMATIZACION DE LA ENSEÑANZA EN LOS TALLERES LIBRES DE LAS CASAS DE CULTURA.	

INTRODUCCION

I

La discusión sobre el carácter científico o no de la pedagogía ocupó mucho tiempo de los años escolares, esta polémica nos enfrentó a múltiples discusiones, verdaderas confrontaciones ideológicas, malabarismos verbales y concienzudos análisis sobre el campo posible de lo que en aquel momento empezaba a perfilarse para quienes seguimos el ejercicio profesional, un lei motiv y futura forma de vida, que al final es en lo que se convierte la práctica pedagógica.

Evidentemente, estos tiempos estuvieron plagados de muchas otras discusiones igualmente apasionantes y trascendentes para la futura práctica profesional: la pedagogía comprometida, la educación y la lucha de clases, la pedagogía del oprimido, el niño, su desarrollo y aprendizaje, Piaget, Wallon, Marx, Freinet, la filosofía de la educación, el Estado, la didáctica, Marcuse, la psicología vs. la pedagogía, la comunicación educativa y un largo etcétera, no menos importante que lo anotado.

Todas ellas, y de ahí su registro anterior, son y han sido, con nuevas incorporaciones, referencias básicas y puntos de partida para la búsqueda de propuestas y soluciones a los retos que continuamente y sin interrupción las realidades nacionales nos presentan.

Sin embargo, el carácter científico o no de la pedagogía significó una interrogante que permitió el inicio de la conformación del sistema de pensamiento, aún en proceso, nunca acabado, y sin meta final, pero hasta ahora, de hallazgos funcionales y seguros que me ha orientado en distintos retos profesionales.

La paulatina definición del mismo, es resultado del trabajo directo sobre hechos y fenómenos reales a los que se les ha tratado de atender en diversas circunstancias, con éxito algunas veces, y sin él en otras.

De igual manera este sistema personal como el que caracteriza a todo individuo, sea profesional o no, se ha alimentado también de múltiples lecturas de las que se hace una breve relación en el capítulo correspondiente a la bibliografía.

Para desarrollar el presente documento, en el cuerpo de esta introducción se exponen sucintamente sus líneas fundamentales que anticipan lo que se desarrollará con mayor detenimiento en el capitulado del informe.

II

La pedagogía es un cuerpo de conocimiento más o menos articulado en permanente expansión y dedicado al estudio, explicación y resolución creativa del hecho educativo.

El carácter más o menos articulado del campo de conocimientos de que se vale para su aplicabilidad se debe a que su objeto de atención y estudios es totalizador y no hay actitud humana que no lo suponga.

La reflexión puramente pedagógica, adquiere sentido y trascendencia al intercambiarse e imbricarse con otros cuerpos del conocimiento y al adentrarse en etapas de la formación humana, generalmente bien definidos: ciencias exactas, sociales, ingeniería, medicina, educación primaria, etc, en cada caso la pedagogía debe adecuarse al espacio que la contiene y ahí encontrar soluciones, procesos y estrategias para que el hecho educativo se dé en condiciones óptimas.

Para ello si bien parte de principios básicos que le son propios, estos adquieren cuerpo y rostro distinto, aunque emparentados, en las diferentes especialidades, modalidades, niveles educativos y experiencias formativas por las que atraviesa el ser humano a lo largo de su vida.

Así el hecho educativo es un estado permanente del individuo en situación; genéricamente la educación es un proceso permanente de formación - transformación que se presenta en diferentes modalidades en este transcurrir humano, siguiendo a la Belle (1) por ejemplo: educación formal, no formal e informal.

Sea cualquiera de estas modalidades, el hecho educativo se da y desarrolla a partir de un núcleo central, este es el acto de enseñanza-aprendizaje diada indisoluble y complementaria que encarna todo encuentro del individuo con "lo otro", de tal manera que no hay forma de entenderlos aislados. Esto "otro", sea suceso, conflicto, o persona es potencialmente una oportunidad de enseñanza-aprendizaje de múltiples resultados posibles.

Enseñanza-aprendizaje así, es el encuentro de dos mitades recíprocas de ida y vuelta que siempre encarnan un conflicto posible y que se resuelve de múltiples formas: evasión, agresividad, encaramiento y/o superación.

El individuo nace destinado a crecer en su sentido más amplio: espiritual, intelectual, volitivo, físico, emocional, para ello desde el inicio se enfrenta a un universo absolutamente desconocido que paulatinamente, con el tiempo será aprehendido, asimilado apropiado, rechazado y paulatinamente transformando al interno y externo inmediato de sí mismo, mediante una sucesión interminable de situaciones de enseñanza-aprendizaje, desde las más activas y vertiginosas, hasta las más pasivas y aparentemente estériles.

Este proceso, atraviesa a lo largo de la vida, una sucesión más o menos definida de lógicas que estructuran y sustancian a los fenómenos y caracterizan a las diferentes etapas del desarrollo natural del individuo en todas sus esferas.

Cada etapa, en función de las capacidades particulares e inherentes al individuo así como a las características y particularidades del entorno - la acción de la experiencia consciente, la carga inconsciente, entre otras muchas variables - va construyendo puentes, propiciando encuentros y desencuentros, únicos, e irrepetibles que de manera aparentemente caótica, pero finalmente armónica, resuelven el universo de necesidades, afanes, pasiones, ansiedades y objetivos del sujeto. (2)

Así, como en cada sujeto existe una lógica de su encuentro con lo "otro" que de alguna manera lo "explica", cada tiempo y lugar posee también la propia que también lo determina, esto es, el individuo pertenece a un tiempo-espacio específico y esto lo marca, la suma de todos los individuos con sus afinidades y antagonismos, filias y fobias, vicios y virtudes, progresos y atrasos, conforman su tiempo-espacio formativo, en el que crece e interactúa.

De esta forma el individuo recorre un arduo camino para que mediante enseñanzas-aprendizajes continuos, descubra, asimile y asuma desde la soledad de su individualidad, el sentido y práctica de la colectividad diversa y plural a la que pertenece.

En este proceso se constituye en actor consciente y/o inconsciente de su propia formación y de su propia cultura, las cuales también son colectivas porque al igual que enseñanza-aprendizaje, individualidad-colectividad son indisolubles y complementarios; hasta la acción violenta, iconoclasta y destructiva es resultado de la relación individuo-sociedad, por supuesto la acción creativa-constructiva también.

En su conjunto los individuos constituyen su propia cultura, entendida ésta en su sentido más amplio es decir, no solo a partir de lo producido: obra, materiales, etc, y mucho menos a partir de la visión exclusivista del arte.

La cultura es una suma de motivaciones, mecanismos particulares de creación de pensamiento y generación del conocimiento, de construcción de la realidad individual y colectiva y de sus formas de resolución de la vida cotidiana; impulsos, maneras únicas, propias de individuo y sociedad de resolver su entorno creativamente, entendiendo a la creatividad, no excluyente y selectiva, sino como un diálogo permanente del individuo con la naturaleza para resolverla imaginativamente en términos de sus necesidades y objetivos (3)

Constituyen así a la cultura, estos mecanismos ocultos y definitivamente legítimos que construyen cosmovisiones particulares, mitologías propias y definen a la larga épocas, regiones e individuos.

"Somos hijos del paisaje" anota Lawrence Durrell en el primer tomo del "cuarteto de Alejandría" y ciertamente esto es definitorio en más de un sentido.

Vivimos un mundo de diversidades, visto diacrónica y sincrónicamente. La diversidad es una categoría fundamental para entender el paso del hombre sobre la tierra, pues es resultado de ese intercambio y a veces diálogo con su entorno. Es también una noción fundamental para imaginar futuros deseables y trabajar por ellos en los múltiples campos de la acción humana, en lo que al pedagogo corresponde la idea de la diversidad es sustantiva, pues determina los resultados de su hacer.

La diversidad como categoría de análisis y la diferencia como atributo propio de ésta, se han construido a lo largo de la historia humana que ahora heredamos por las formas particulares que el individuo ha desarrollado para resolver su realidad inmediata formándose, así valores, costumbres, prácticas tradicionales que se corresponden en un tiempo espacio específico: piense en las formas de vida, alimentación, habitación, producción y educación que distinguen a un habitante de la ciudad y del campo; de una zona indígena y una zona urbana de provincia; entre el carácter de una persona del trópico y otra de zonas desérticas o de las zonas montañosas, o las diferencias cosmogónicas entre un bosquimano, un indú, y un habitante de la ciudad de México.

En el mundo contemporáneo existen cerca de 6000 culturas distintas y cerca de igual número de idiomas, estos últimos con múltiples formas dialectales, formalmente constituidas y muchas más en procesos de formación y/o transición.

En nuestro país, hoy en día, existen 56 culturas indias que conviven con las culturas mestizas, sumando así en genérico 57 culturas distintas con la misma legitimidad y derecho para su existencia, en ellas se recrean 57 idiomas y cerca de 200 formas dialectales de los mismos idiomas incluido el español.

Esto porque cada región se determina por múltiples factores: geografía, climas, formas productivas, creencias, determinantes políticas, económicas y sociales, etc. Esta diversidad que enriquece el sustrato cultural de la nación, que es garantía de su persistencia y continuidad en el tiempo es parte importante del reto educativo y de desarrollo del país.

Lo anterior implica la existencia de miles de maneras colectivas y millones de formas individuales de pensar, aprender y aprehender, de enseñar y transmitir.

Ello también significa la apasionante aventura de elucidar, inferir y construir a partir de estos desarrollos individuales y colectivos; de las formas diversas y particulares de generar y transmitir el conocimiento, de las lógicas específicas que definen tiempo-espacio-individuo: las metodologías, procesos de sistematización, estructuras, teorías y prácticas de la educación que supone cada grupo y que continúan evolucionando en el tiempo requiriendo nuevas soluciones de sí mismos.

Ahí es donde el pedagogo tiene lugar, donde encuentra lugar y razón de ser en el espacio, en esa labor deductiva e inductiva, de conciliación de fuerzas, de construcción de armonías en medio del caos aparente y potencial de cada una de las múltiples realidades que nos rodean y determinan.(4)

La pedagogía, constituye o puede constituir un cuerpo de conocimientos que traduce a sistema y método lo que individuo y colectividad construyen día a día para reproducirse y asegurar sus continuidades vitales y básicas, en condiciones óptimas es decir de bienestar, felicidad y armonía para el todo social en lo que este tiene de soporte sustantivo: su capacidad de reproducirse en el tiempo, de renovarse de generación en generación, de transformarse para continuar su estancia planetaria.

Así y paralelo a la constitución de las culturas, sociedades, nacionalidades, bloques ideológicos, religiosos, comerciales etc, las diferentes formas históricas de pacto social asumido por los grupos, han ido construyendo en el tiempo sus propios proyectos educativos.

En lo que a nuestra época corresponde estos han adquirido complejidades inimaginables hace 20 o 30 años. Hoy en su mayoría, incididos por múltiples variables, económicas, demográficas, laborales, de expectativa de vida y de desarrollos tecnológicos, particularmente en los terrenos de la informática y el

audiovisual entre otros, los sistemas educativos enfrentan crisis y nuevas realidades en los que la labor pedagógica mucho tiene que decir.

Así los sistemas formales de educación (remitiéndonos nuevamente a la Bell), enfrentan necesidades de renovación; los sistemas no formales (5) de revisión y discusión abierta ; los sistemas llamados informales, habría que ver que tan informales son, pues están constituidos con base en lógicas operativas y constitutivas de gran consistencia, piénsese en el audiovisual (cine , televisión, video, video juego, multimedia) en su efecto diario y en las transformaciones radicales que le han provocado a las sociedades contemporáneas (6).

La educación y sus múltiples modalidades, inéditas muchas de ellas están y estarán en el centro de la discusión de este fin de milenio; es época de retos y para ello la labor del pedagogo puede ser estratégica; en sus desafíos inmediatos esta el incorporarse a la vanguardia de los múltiples cambios que ya acontecen y los que vendrán, no estar a la zaga y desarrollar al máximo sus capacidades interpretativas y propositivas puede ser clave para la construcción de las sociedades y culturas que en nuestra nación habitarán el siglo venidero.

III

Con esta óptica, expuesta de manera general, interpreto ahora 17 años de ejercicio profesional, mismos que desarrollaré en el capitulado del presente documento. Omitiré en la exposición la referencia de múltiples experiencias para exponer con detalle la más significativa, en cada una de las etapas que se relacionan; expondré las características de la labor y me extenderé en las reflexiones , hallazgos y dificultades pedagógicas, así como en las variables que determinaron los procesos de trabajo.

Para ello atenderé en lo posible a las sugerencias para la elaboración de este informe que ha proporcionado el colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

De esta manera cada capítulo (excepto el de conclusiones : "El punto de encuentro") se subdivide en tres apartados, en el primero de ellos se expone una descripción general del asunto o experiencia que se abordará ; en el siguiente apartado se refieren las soluciones y propuestas de orden pedagógico y/o metodológicas que se diseñaron e instrumentaron , y en el tercer apartado se abunda sobre los aportes , carencias , hallazgos y consideraciones que determinaron procesos y resultados finales.

Para el que esto escribe, es del mayor interés exponer la síntesis analítica de las diversas etapas de este proceso de ejercicio pedagógico y no el de uno sólo de los periodos, pues en su conjunto encierran con mayor claridad dificultades, obstáculos, avances, hallazgos, y soluciones al quehacer pedagógico y dan cuenta de cierta variedad posible de funciones y de realidades susceptibles de su atención.

Por otro lado, permiten revisar experiencias que han tenido aplicación en gran parte de la república y en las que se puede percibir el encuentro con realidades sustantivas de la vida mexicana que la práctica devela, constituyendo constantes que no pueden omitirse en la práctica profesional, así como señalan necesidades a considerar desde las etapas formativas, aún en el salón de clases, del nuevo profesional.

NOTAS

1. Para fines prácticos retomaremos las que menciona Thomas J. La Belle en su libro "Educación no formal y cambio social en América Latina", nueva imagen 1980

No concuerdo del todo con esta clasificación pues falta mucho por discutir en este sentido sobre todo en términos de proceso de formación transformación colectiva y de lógicas del audiovisual a las cuales regresaremos posteriormente, pero en este punto la mencionada clasificación cumple con ofrecernos campos delimitados que ayudan a centrar la exposición.

2. Piaget, Wallon, Mendel, René Spitz, Gessell, han expuesto con lucidez las complejidades de estos procesos en situaciones particulares, incluso distintas, sin embargo, en todos ellos este "gradualismo" y proceso permanente de cambio es una constante que soporta en mucho el peso y contundencia de sus reflexiones.

3. Recuérdense las controvertidas exposiciones de los antipsiquiatras Laing Cooper, Basaglia, etc en torno a la locura como capacidad creativa del individuo que ante la imposibilidad de resolver en ciertos términos "normales" su realidad inmediata puede construir su propio mundo en el cual se refugia, y transcurre, sin que esto signifique ni un hecho positivo o negativo, sólo que ocurre.

4. "ver Paul K. Feyerabend citando a Lenin y a Einstein en: "Contra el método" ariel, 1974 pag. 7 y subsecuentes:

"La historia en general, y la historia de las revoluciones en particular, es siempre más rica en contenido, más variada, más multilateral, más viva y sutil de lo que incluso el mejor historiador y el mejor metodólogo pueden imaginar" 1* "accidentes y coyunturas, y curiosas yuxtaposiciones de eventos" son la sustancia misma de la historia y la "complejidad del cambio humano y el carácter impredecible de las últimas consecuencias de cualquier acto o decisión de los hombres" su rasgo más sobresaliente. ¿Vamos a creer verdaderamente que un racimo de simples e ingenuas reglas sea capaz de explicar tal "red de interacciones"? ¿Y no está claro que una persona que participa en un proceso complejo de esta clase tendrá éxito sólo si es un oportunista sin contemplaciones y si es capaz de cambiar rápidamente de un método a otro?

Esta es en verdad la lección que han sacado inteligentes y cuidadosos observadores "De este [carácter del proceso histórico]", escribe Lenin, "en el izquierdismo enfermedad infantil del comunismo" continuando el pasaje acabado de citar, "se siguen dos importantes conclusiones prácticas: primera, que para llevar a cabo su tarea, la clase revolucionaria [es decir, la clase de aquellos que quieren cambiar o una parte de la sociedad, tal como la ciencia, o la sociedad como un todo], debe ser capaz de dominar todas las formas y aspectos de la actividad social debe ser capaz de entender y aplicar no sólo una metodología en particular, sino cualquier metodología y variación de ella que pueda imaginar], sin excepción; segunda, [la clase revolucionaria] debe estar preparada para pasar de una a otra de la manera más rápida e inesperada" "Las condiciones externas - escribe Einstein - , que se manifiestan por medio de los hechos experimentales, no le permiten [al científico] ser demasiado estricto en la construcción de su mundo conceptual mediante la adhesión a un sistema epistemológico. Por eso tiene que aparecer ante el epistemólogo sistemático como un oportunista poco escrupuloso [...]"

5. Estos de un crecimiento acelerado, véanse por ejemplo las múltiples ofertas que los diarios difunden, de organismos varios para la capacitación a través de talleres, cursos, diplomados, videocursos, etc., que van desde cocina hasta filosofía, informática o superación personal.

6. Véase Neil Postman "Divertirse hasta morir" quien describe con profundidad las características de estos cambios en la sociedad norteamericana contemporánea igual se puede revisar S. Kracauer "De Caligari a Hitler, una historia psicológica de cine alemán" Paidós -estética, 1985. Que describe con profusidad el papel fundamental del cine como factor de cambio en las mentalidades de las juventudes alemanas, nazis, antes de la guerra a través de estrategias informales y no formales de acción educativa mediante el uso del cine.

1.- EDUCACION INDIGENA - EDUCACION Y DIVERSIDAD

I

De febrero de 1979 a febrero de 1980 me desempeñé como asesor pedagógico del equipo interdisciplinario del "Programa para la reorientación de las funciones de los Albergues productivos y escuelas albergues" del Instituto Nacional Indigenista (INI) adscrito a su departamento de actividades educativas. El equipo interdisciplinario estaba integrado por 1 sociólogo, 2 veterinarios, 2 agrónomos, 1 lingüista, 2 antropólogos, y 2 pedagogos.

El Instituto mantenía en ese entonces, en todas las zonas indígenas del país 629 albergues escolares, a los cuales asistían becados de lunes a viernes, 50 niños indígenas en cada uno, provenientes de múltiples rancherías que por su tamaño no tenían condiciones para tener una escuela. Los albergues se ubicaban así en comunidades intermedias, digamos de cerca de 50 o 60 familias (de 200 a 300 habitantes).

La beca consistía en 7 pesos diarios (esto es cuando el salario mínimo aproximado estaba a 120 pesos diarios) la cual era evidentemente raquítica y alcanzaba para muy poco.

Por gestiones especiales del INI se logró que el FONAPAS otorgara un presupuesto de hasta 270 mil pesos a un número determinado de albergues; 3 en una primera etapa 16 más en una segunda etapa y 34 en una tercera, con el fin de generar proyectos productivos para mejorar la dieta del alumno; de esta manera la comunidad en que se encontraba el albergue aportaba 4 hectáreas de terreno, y Fonapas el recurso para generar programas agropecuarios: 2 hectáreas, para siembra: una para maíz o frijol, otra para hortalizas, las otras dos hectáreas para cría de borregos, apiarios o gallinas generalmente.

La mano de obra que realizaría el trabajo sería la de los alumnos, con la asistencia de los maestros, los técnicos del INI, y la supervisión del equipo interdisciplinario, asesor y gestor del proyecto. El fin último que se perseguía era la autogestión productiva y educativa de cada uno de los albergues.

Las comunidades en que se trabajó eran de extrema pobreza en diferentes estados del país: Yucatán (4) mayas, San Luis Potosí (2), nahuas; Nayarit (1), coras; Chiapas (1) tojolabales; Puebla (2) nahuas; Veracruz (3); nahuas y chocho popolucas; Oaxaca (3); mixes, mixtecos y chinantecos; Hidalgo (2); nahuas; Guerrero (1); nahuas.

En ellas prevalecían permanentes problemas agrarios, carencia de buenas tierras, nula asistencia técnica, alta desnutrición, carencia de servicios básicos, poca productividad; en algunas zonas nomadismo (Nayarit) y mucha emigración, en otras, problemas de divisionismo interno a causa de factores religiosos y políticos.

Si bien las comunidades eran bilingües, prevalecía el monolingüismo, eran familias más o menos numerosas y dadas las condiciones de pobreza, todas las manos disponibles incluida la de los alumnos tenían por prioridad atender a las tareas para el autoconsumo, por ello no era extraño el ausentismo escolar, sobre todo en épocas de levantamiento de las cosechas.

El factor que nos interesa para motivos de esta descripción es el papel del alumno; se tenía que resolver la disyuntiva: trabajo en el campo o asistencia a clases, la alternativa propuesta fue establecer una adecuación de los planes y programas en vigor a las realidades que el trabajo generaría, con otra variable a considerar en su mayoría los niños y jóvenes oscilaban entre los 6 y 14 años, hombres y mujeres distribuidos en los seis grados escolares de la educación primaria.

Así, se procedió grado por grado escolar a buscar vínculos más estrechos entre los contenidos de los programas y las tareas a realizar "vinculación temática", buscando una mayor estancia de alumno y maestro en las zonas de trabajo, y poner acento en la práctica que derivara en experiencias significativas de aprendizaje para el alumno.

Se diseñó una metodología de reflexión y acercamiento a cada uno de los procesos productivo-educativo que cada maestro debía poner en práctica en cada sesión de trabajo:

- a) exposición inicial
- b) práctica inicial
- c) nuevos elementos
- d) práctica complementaria
- e) evaluación

A partir de ella se abría espacio para reconsiderar la orientación y estructura de los libros de textos y los programas vigentes tanto para el maestro como para el alumno.

Como veremos el maestro era la otra gran variable del proceso, existían demasiadas expectativas puestas en su desempeño; expectativas que se supondrían normales en cualquier otro escenario maestro-alumno.

Sin embargo, aquí no existía un detallado análisis que nos dibujara un perfil exacto del tipo de docente que teníamos enfrente. A pesar de sus buenos empeños y dedicación, habían problemas estructurales que nos superaban y que afectaban directamente a ellos: sueldo, capacitación, luchas internas de poder alrededor de la relación escuela-comunidad, rechazo a las políticas institucionales por unilaterales, de nada servía invitarlos a participar y dialogar sobre la estructuración de un proyecto que, generoso para la institución, era una intromisión que no fue consultada en ningún sentido con el maestro y la comunidad.

El programa proponía cuatro áreas de acción que normaban el total de la actividad y marcaban las líneas para la agrupación de temas y contenidos, lo que suponía una tarea intensa de selección de temas, resistematización y adecuación de contenidos a partir de determinantes de orden cultural

Las áreas eran: productiva; técnico-pedagógica, patrimonio cultural, y organización social; para las cuales se diseñaron una serie de manuales tanto para el maestro, como para el alumno, siendo estos complementarios a los libros oficiales de texto. Los manuales fueron realizados con detenimiento, pero

no fueron efectivos por el gran desconocimiento que teníamos acerca de las realidades que atendíamos, estaban hechos desde una perspectiva ajena, desde un cosmovisión muy limitada que no lograba percibir las peculiaridades de la cosmovisión de los destinatarios, así poco a poco la variable "diversidad cultural" en su sentido más amplio empezó a tener un peso definitorio en el destino del proyecto.

Se mantuvo una permanente presencia en las comunidades buscando la aplicación del proyecto, se partía de la base de que trabajando en conjunto con el maestro mucho se avanzaría en las metas planeadas.

Se consideraba igualmente que los frutos del esfuerzo de los niños serían altamente estimulantes para ellos pues se ajustaba más a sus patrones de conducta y modos de vida.

El proyecto funcionó en un 60% mientras se trabajó con 19 albergues, lamentablemente cuando se identificaron signos positivos de avance y por una decisión política de las autoridades se decretó su ampliación a 517 albergues de los 629 existentes en el país con lo que se hizo imposible cualquier intento de seguimiento y supervisión, asistencia, rectificación y/o reorientación.

II

1) En 1976 después de casi 40 años de indigenismo en el país, el Gobierno mexicano por decreto presidencial aceptaba y se comprometía a establecer la educación bilingüe y bicultural como centro de su política para el indígena, abandonando así las tesis que establecieron como estrategia y política de estado, la aculturación del indio para su posterior integración al desarrollo.

Sin embargo, a pesar de lo coherente y urgente de la medida, ésta era inviable en la práctica inmediata con proyectos como el que nos ocupaba al menos en su área técnico pedagógica, no así en la productiva en la que además era urgente. No había quien instrumentara la educación bilingüe y bicultural, por ello se habilitó como maestros a indígenas hablantes del idioma y preferentemente de

comunidades distintas que supieran leer y escribir, a quienes se dió una instrucción elemental sobre los programas a desarrollar y el mínimo de herramientas didácticas para su desempeño.

Así, en 1979 cuando se instrumentó el proyecto en que participé, la improvisación, las carencias, la desarticulación prevalecían. Se trabajaba de cerca con las delegaciones regionales de educación indígena, pero estas eran insuficientes, no contaban con recursos mínimos para apoyar a los maestros en las comunidades y eran limitadas sus acciones. Iniciaban y buscaban todavía orientaciones básicas que pudieran influir en la conformación de planes y programas de estudio con apego a las particularidades regionales y culturales.

2) Los maestros al carecer de preparación suficiente y al quedar a la deriva establecían sus propios métodos, los cuales las más de las veces eran inadecuados o no tenían fundamento, había confusión en torno a los programas de estudio que en su mayoría el maestro desconocía por su complejidad y descontextualización: "como se hacían quebrados", etc. Lo cual en el momento no fue percibido por el equipo interdisciplinario lo que generaba situaciones absurdas, como hablar de nuevos programas, cuando no se dominaban ni los programas oficiales.

A pesar de esto, es de destacar la tenacidad y compromiso de los docentes, pues a pesar de estas circunstancias y las ya descritas líneas arriba, siempre mostraron disponibilidad y mucho sentido crítico para evidenciar las carencias y alternativas de solución, al grado de ser ellos los motores de los avances que con muchas dificultades se lograron. Por nuestra parte, los integrantes del equipo de trabajo, tuvimos la flexibilidad de ajustarnos a esas circunstancias y cuando el caso lo requería detenemos en la instrumentación del proyecto para empatar con las preocupaciones académicas y operativas del docente.

3) El equipo técnico interdisciplinario se componía por dos tipos de profesionales unos con experiencia en campo y otros que carecíamos de ella, afortunadamente el grado de entendimiento y apoyo interno era el óptimo lo que permitió salvar dificultades. Sin embargo, frente a nosotros teníamos una diversidad de realidades comunitarias institucionales y personales en maestros, alumnos y equipo, que realizaban las bondades del proyecto y sus tesis pero que mostraban contundentes sus deficiencias metodológicas e instrumentales.

4) El Instituto Nacional Indigenista era un organismo de gran centralismo y empezaba a mostrar ya cansancio y desgaste en sus estrategias, muy burocratizadas; mantenía centros coordinadores indigenistas en varias partes del país estos, no siempre eran dirigidos por gente capaz y su personal técnico (veterinarios y agrónomos) en su mayoría desconocían las estructuras propias de las sociedades indígenas por lo que en la mayoría de los casos no había comunicación y sí en cambio rechazo hacia ellos. Si a esto se agrega que generalmente el recurso no llegaba o llegaba tarde, su labor se descalificaba de principio.

5) El programa de albergues productivos era un montón de buenos deseos, mejores intenciones y mucho compromiso personal. Se tuvo cuidado en estructurar su método de trabajo en función de las comunidades, maestros y alumnos pero siempre fue una visión ajena y unilateral.

Para mayores obstáculos, la improvisación de maestros, no permitía desarrollar los programas oficiales porque estos, los comprendidos en los libros de texto, no tenían nada que ver con la realidad del niño, del maestro y la comunidad. a pesar de la "vinculación temática" que fue insuficiente por la cantidad de trabajo que implicaba, lo reducido del equipo de trabajo y porque suponía un cambio de actitud y disposición anímica e intelectual de todos los que participaban en equipo, maestros, técnicos y autoridades.

6) Finalmente la otra gran variable era la comunidad, que era distinta en cada región lo que obligaba a romper esta tendencia negativa de los planes que se pretenden de gran cobertura y metodología inamovibles o rígidas y cuya tendencia, en atención a sus necesidades instrumentales que no comunitarias es a homogenizar todo, lo cual es imposible, (de ahí el fracaso en estas regiones del libro de texto ajeno en su contenido al espacio vital del alumno).

Por su parte se cuidó que el programa mientras se mantuvo en 19 comunidades se multiplicara en 19 versiones distintas del mismo; permanentemente había sucesos que obligaban a ello por ejemplo: en la huasteca hidalguense, con los nahuas es común ver a la mujer desempeñando faenas en el campo, ahí las niñas ayudaban al trabajo de siembra y cosecha Pero en Yucatán con los mayas esto era impensable y cuando se infringió esta prohibición el proyecto estuvo a punto de perderse.

La diversidad a pesar de las múltiples variables anotadas, es el rasgo distintivo de todo ese proceso, sólo cuando los instrumentos de operación del proyecto se atuvieron a este hecho contundente se lograron resultados que permitían nuevos avances. No puede imponerse el método a la realidad o este deriva de aquella o todo es artificial y puede llegar a convertirse en elemento de opresión y no de resolución como se supone.

III

Esta primera experiencia profesional me marco para toda la vida, me obligo a una reconsideración profunda de mi compromiso con el cambio, con otro concepto de país que ahí me nació y con el sentido de la labor pedagógica.

Hoy es evidente el fracaso del indigenismo como política del Estado, ciertamente sólo con el concurso e iniciativa de las propias comunidades, es factible pensar el éxito de cualquier empresa que pretenda con buenas intenciones generar cambios para el bienestar colectivo.

En lo propiamente referido a la práctica pedagógica quedó patente que ésta es una construcción continua que requiere de sensibilidad, flexibilidad para adaptarse a las múltiples circunstancias de la sistematización de la enseñanza-aprendizaje y que está permanentemente sujeta a variables múltiples que justifican todo el esfuerzo necesario para detectarlas a profundidad, si no para resolverlos, al menos para considerar desde la elaboración de cualquier diseño metodológico, las reservas técnicas e instrumentales que amplíen capacidad de respuesta para poder prever en la mejor cantidad posible, obstáculos y adaptaciones.

Sin lugar a dudas estimular desde el aula una concepción flexible y abarcadora de todos y cada uno de los instrumentos de trabajo aprendidos y discutidos sería un paso importante, pero además ampliar los horizontes del alumno, para saber cuan diverso es el país y como dicha diversidad determina todo esfuerzo por más generoso que este se pretenda.

Es fundamental entender a la diversidad como un hecho de absoluta legitimidad, el derecho a la diferencia; es decir no se es mejor, ni peor, sino distinto. Que el concepto "minoría" para tratar de explicarla, además de limitado es excluyente, pues de una u otra forma siempre formamos parte de minorías. La diversidad como basamento para cualquier construcción metodológica es sin duda el camino más difícil pero el más certero en sus resultados y única garantía de transformaciones a fondo de la realidad.

Desde esta perspectiva la urgencia para construir las múltiples pedagogías mexicanas o apoyar las que empiezan a tomar forma sigue siendo una tarea pendiente por resolver.

Es fundamental entender a la diversidad como un hecho de absoluta legitimidad, el derecho a la diferencia; es decir no se es mejor, ni peor, sino distinto. Que el concepto "minoría" para tratar de explicarla, además de limitado es excluyente, pues de una u otra forma siempre formamos parte de minorías. La diversidad como basamento para cualquier construcción metodológica es sin duda el camino más difícil pero el más certero en sus resultados y única garantía de transformaciones a fondo de la realidad.

Desde esta perspectiva la urgencia para construir las múltiples pedagogías mexicanas o apoyar las que empiezan a tomar forma sigue siendo una tarea pendiente por resolver.

2.- EDUCACION ARTISTICA - SISTEMATIZACION DE LA ENSEÑANZA.

I

De febrero de 1980 a marzo de 1983, desempeñé diversas funciones en la Dirección de Asuntos Académicos de la Coordinación General de Educación Artística del Instituto Nacional de Bellas Artes y aunque a lo largo de ese periodo atendí múltiples proyectos de investigación y de capacitación me referiré exclusivamente al diseño e instrumentación del Plan por Actividades Generadoras para la sistematización de los talleres libres en las casas de la cultura del país.

Las casas de la cultura del país, hasta la fecha han respondido a un crecimiento caprichoso y coyuntural, nunca (salvo algún caso especial) a un ejercicio de planeación.

A pesar de sus innumerables diferencias constituye para la mayoría de la población del país, la alternativa más próxima para cubrir necesidades de capacitación y formación en los terrenos del Arte.

Estas, las casas de cultura, generalmente han nacido del esfuerzo y tenacidad individual o de pequeños grupos locales, convencidos de los beneficios de la práctica artística como factor de cambio. Sin embargo, su tarea generalmente ha sido orientada más por buenas intenciones que por una reflexión de fondo, sustentada.

En la actualidad las casas de cultura suman arriba de 200 en el país, en 1980 eran solo 67. y se ubicaban en ciudades y poblaciones medias de más de 20,000 habitantes. En ellas la tarea más importante era la impartición de talleres libres en diferentes especialidades de la danza, el teatro, las artes plásticas, la música y la literatura, entre otras. Complementaban a esta labor algunos programas de difusión en la localidad como exposiciones, conciertos, conferencias, cine clubes, etc.

La población era toda aquella que por curiosidad, ansiedad o verdadera convicción deseaba iniciarse en la práctica de las artes, así encontrábamos, niños, adolescentes, adultos, amas de casa, trabajadores, estudiantes, maestros, etc. todos ellos caracterizados por una gran diversidad de intereses; en general era una población flotante y heterogénea.

En cuanto a la planta docente, también la heterogeneidad era el sello distintivo, nos encontrábamos con una población cercana a los 500 docentes, algunos de carrera, otros improvisados, unos con estudios y muchos sin la menor preparación académica, salvo su habilidad para desarrollar los trabajos propios de la especialidad que ejercían: grabador, violinista, danza folklórica, etc.

Es necesario agregar que por desatención, falta de interés e ignorancia, así como una concepción muy simplista e interesada (políticamente), las condiciones de operación de las casas de la cultura, eran muy lamentables; sin presupuesto, salarios simbólicos, atendidas en lo que cabe, con desgano por parte de las autoridades, sobre todo locales, panorama que contrastaba con un entusiasmo desbordado por parte de docentes y autoridades de las mismas casas. En medio de estas circunstancias cada casa era distinta a cualquier otra sin un plan académico fijo, sin programas de trabajo y sin ningún esfuerzo formal de sistematización de la enseñanza-aprendizaje que ahí se llevaba a cabo, salvo casos excepcionales.

Por otra parte el Instituto Nacional de Bellas Artes vivía un proceso de transformación de gran profundidad; sin desatender la difusión artística de excelencia y buscando renovar la educación artística que impartía en las escuelas profesionales bajo su jurisdicción: (Conservatorio Nacional de Música, Escuela Nacional de Arte teatral, Escuela Nacional de Danza, Escuela de Diseño y Artesanía, Escuela Nacional de Pintura y Escultura "La Esmeralda", entre otras), dirigía su mirada a los esfuerzos de la cultura artística del país en cuyo centro medular las casas de la cultura y sus talleres libres cumplían una labor importante a pesar de sus carencias, desarticulación y dispersión, pues mantenían vivas a múltiples vocaciones, constituían semilleros potenciales de futuras carreras artísticas y representaban la única alternativa tanto para la vida comunitaria como para la labor educativa formal de confrontarse, complementarse y crecer creativamente en la comunidad.

II.

En este contexto se planteó la necesidad de articular y sistematizar el proceso de enseñanza aprendizaje en los talleres libres. Las alternativas iniciales planteadas eran:

- A) Cerrar las casas de la cultura del país por un año, capacitar a todos los maestros, elaborar los planes de estudios y abrir nuevamente con esta infraestructura ya lograda.
- b) Solicitar a un grupo de especialistas elaboraran los planes y programas de estudios de los talleres enviarlos a las casas de la cultura y ponerlos en práctica.

Las dos alternativas eran inadecuadas e improbables, la primera por la oposición que una medida así tendría y porque aún así no había garantía de éxito, por lo demás era absurda; la segunda tampoco aseguraba éxito, por un lado la realidad de cada casa de cultura, era distinta, no había garantía de que un programa por objetivos único, pudiese seguirse mínimamente en determinado grupo de talleres, y no había posibilidad de saber cuántos diferentes tipos de programas se ameritaban: niños, adolescentes, adultos; principiantes, intermedios, avanzados,

etc, pues como se anotó, existía heterogeneidad en el perfil de alumnos y docentes.

Por otro lado era un hecho que quien se acercaba al taller libre lo hacía por voluntad propia y se desconocía si la persona quería someterse a un proceso muy sistematizado de enseñanza. Prevalían pues, muchos inconvenientes, con el agravante de que no había posibilidad por razones de tiempo y disponibilidad de recursos, de emprender mínimamente un diagnóstico de todo el panorama.

Bajo estas circunstancias se requería una sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje a la brevedad para lo cual iniciamos el diseño de lo que después convertimos en el "Plan por Actividades generadoras para la sistematización de la enseñanza-aprendizaje de las disciplinas artísticas en los talleres libres de las casas de la cultura"

Para su desarrollo elaboramos un sistema de hipótesis que paulatinamente pudiera, de acuerdo a sus múltiples opciones ir conformando un plan de estudios base y múltiples subplanes en función de las realidades particulares de la región, características de las casas de la cultura, perfil de alumnos por talleres, perfil y capacidad de docentes, estructura epistemológica de cada disciplina artística, didáctica propia de cada una de ellas, necesidades y políticas institucionales, etc.

Para ello se conjuntó un grupo interdisciplinario integrado por especialistas en pedagogía (2), música (2), Artes Plásticas (3), Danza (3), Teatro (2), bajo las siguientes hipótesis y líneas de trabajo.

¿Qué distingue estructuralmente y cómo se forma un practicante, especialista y/o profesional de la danza, la plástica, el teatro o la música?

¿Esto que lo distingue, si existe y se puede aislar, es la meta a alcanzar bajo un acercamiento sistematizado en cualquier lugar en el que se lleve a cabo una acción de enseñanza de las mismas?

¿El desconocimiento o incapacidad para expresar sistemáticamente conocimientos teóricos acerca de su propia labor, es un obstáculo insalvable e invalida la experiencia práctica profesional y/o docente del que la ejerce, en este caso el maestro del taller libre, al intentar cualquier proceso de sistematización?

Partimos de la base de que en su sustancia epistemológica las artes constituyen disciplinas, conjuntos de conocimiento lógicamente interrelacionados en constante evolución, correspondiente entre sí por atributos de estructura, coherencia, sustantividad y con lenguaje propio (códigos, signos, significantes y significados), capaces de expresar de múltiples formas el entorno y generar en el transmisor y receptor respuestas con las cuales se retroalimentan y crecen.

Así, más allá de la percepción de las artes como inspiración o como pura sensibilidad, la idea era encontrarnos con ellas como sistemas de información y contenido, capaces de resistirse, extenderse programadamente en el tiempo y conformar lo que al final pudiera entenderse como un plan de estudios con sus propios conceptos básicos y por supuesto con sus instrumentos de acción pertinentes: programas, acciones de capacitación, manuales, etc.

Esta operación tendría otros atributos; como se desconocía el perfil y grado de conocimiento de cada profesor, se definieron las habilidades características de cada una de ellas.

Y éstas a su vez se decodificarían y agruparían en al menos tres niveles del proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional del taller libre: principiantes-intermedios y avanzados.

Deslindando en un primer momento los talleres para niños y concentrándose en adolescentes y adultos. Los niños requerían siguiendo el mismo proceso, otros caminos más complejos y específicos en función de su desarrollo, motriz (fino y grueso), sensorio-percepciones, lenguaje, socialización y nociones temporoespaciales.

El proceso de identificación de habilidades y sus respectivas actividades generadoras duró 6 meses, al término de los cuales se inició un proceso de capacitación impartido por los especialistas de cada una de las disciplinas y por los asesores pedagógicos. (se anexa el documento rector del plan que contiene el resultado de este proceso). Se programaron 6 cursos generales y 8 particulares, 2 por disciplina: uno en una primera etapa: (principiante), 2 en la

segunda: (principiante e intermedio), y 3 en la tercera: principiantes, intermedios y avanzados) a cada uno asistían al rededor de 80 docentes.

Cada curso tenía una duración de 20 días continuos en los cuales los asistentes, maestros de talleres libres participaban en sesiones de la especialidad en las que por un lado sistematizaban su experiencia y en función de ella delimitaban su nivel de conocimiento, procediendo a clasificarlos en función de los grados de avance que cada habilidad requería e identificando sus necesidades de actualización profesional.

Lo mismo ocurrió en lo correspondiente al área pedagógica en la que revisaban sus técnicas de enseñanza, identificando sus necesidades y carencias,

Por otro lado al encontrarse docentes de tan distinto origen unos con antecedentes académicos y otros sin ellos, pero con experiencias valiosas de instrucción, o bien, unos con pocos años de docencia y otros hasta con 15 o 20 años de experiencia continua, el resultado fue un intercambio de experiencias que abrió la posibilidad de discusión sobre aspectos particulares de la didáctica de las disciplinas artísticas que ahí eran discutidas y analizadas en conjunto.

Al final del curso, cada docente había ordenado su programa de estudio en función de las habilidades a alcanzar y a partir de su propio criterio había seleccionado el orden de abordaje de ellas, en función de las actividades generadoras, revisadas y analizadas en clase. Después, a partir de su particular experiencia había delimitado los ejercicios, que en cada actividad generadora agrupaba, lo que en cada caso le permitiría llegar a las habilidades y al cumplimiento de los objetivos que se pretendían.

Adicionalmente, cada programa marcaba recursos didácticos y criterios de evaluación y retroalimentación con lo que cada taller armaba así su programa de trabajo; en suma, todos correspondían a un diseño curricular que les englobaba y los orientaba a lo que posteriormente podía conformar el plan de estudios de los talleres libres de las casas de la cultura.

Esta actividad se desarrolló durante tres años en los cuales se impartieron 8 cursos, (dos más de los planeados) lo que dió por resultado que el 85% de casas de la cultura adoptara el plan; para reforzarlo se elaboró todo un paquete didáctico de manuales, antologías y documentos de apoyo para el docente que se discutieron, definieron y elaboraron en conjunto con ellos mismos.

En 1983, con el cambio de administración se abandonó la continuidad del proceso de capacitación, sin embargo, hacia 1990 todavía un grupo de casas de cultura y algunos talleres operaban bajo el plan por actividades generadoras.

III

El plan pretendía adecuarse a la realidad heterogénea de la educación artística no formal y por ello se ajustaba al desempeño y experiencia del maestro, sin violentarlo, ni descalificarlo, pero identificando sus limitaciones, carencias, logros y aportes, entregándole además un instrumento maleable que le permitiera en muchos casos sistematizar por vez primera su experiencia profesional y docente. De la suma de programas se derivaba un plan de estudios que podía dar inicio a un proceso lento de homologación con los sistemas formales de educación, abriendo opciones para aquel asistente a talleres libres que pretendiera continuar su formación de manera profesional. Lo que en muchas ocasiones era imposible y generaba injusticias, ya que por ejemplo había alumnos que después de 7 u 8 años de estudiar piano, si pasaban al sistema formal debían empezar desde cero, desconociendo la enseñanza recibida, la que en algunos casos era bastante competente.

Con la experiencia de talleres libres y sus intentos de vinculación al sistema formal se inició la discusión para conformar posteriormente el sistema nacional de educación artística.

El plan de actividades generadoras, aún hoy a 16 años de inicio de la experiencia constituye un ejemplo de mucho de lo que en la práctica formal enfrenta el pedagogo en un escenario educativo como el mexicano; la urgencia por activar propuestas a graves problemas de dispersión de esfuerzos, en campos insospechados que requieren su ejercicio profesional o que todavía hoy no se han sometido a un ejercicio de sistematización formal de la enseñanza aprendizaje que requieren.

Ciertamente con mayor disponibilidad de tiempo tal vez se habría dado la posibilidad de evaluar en detalle la experiencia para apuntalarla o replantearla; sin embargo, una realidad del sistema mexicano en todos los órdenes se nos presentó contundente: la falta de continuidad por razones político-administrativas, por lo que la temporalidad en la instrumentación es una variable sustantiva que cualquier estructura metodológica debe prever, incorporando etapas o salidas terminales y semi terminales que impidan dejar trunca la experiencia en proceso.

3.- ACCION CULTURAL- EDUCACION Y DESARROLLO.

I

Entre marzo de 1983 y enero de 1989 me desempeñé como pedagogo responsable de proyectos culturales de desarrollo regional y de vinculación al sistema educativo nacional en sus niveles básico, medio y medio superior en la Subsecretaría de Cultura de la Secretaría de Educación Pública específicamente en el Programa Cultural de las Fronteras y en la Dirección General de Promoción Cultural de la S.E.P.

En este periodo se presentó la oportunidad de participar en dos acontecimientos reflexivos y prácticos que ocupan un lugar de interés en la discusión sobre el devenir cultural latinoamericano y mexicano, estos son:

-La presencia activa del animador, facilitador o promotor cultural en la vida comunitaria, y.

-La reconsideración del Proyecto de Desarrollo a partir de la revisión de su dimensión cultural.

Ambos acontecimientos con antecedentes muy marcados en la década de los setenta's, cristalizan durante los ochenta y después de un periodo de latencia vuelven a aparecer a la luz de las transformaciones abruptas de la realidad de los últimos años.

Su estudio y resolución práctica conlleva una serie de discusiones en torno al concepto y práctica de la cultura, a su papel en el entramado de las sociedades contemporáneas y a su papel activo en la formación - (educación) de las colectividades actuales.

La animación cultural, de una u otra forma es un asunto nacional, no hay comunidad que no cuente con uno o un grupo de ellos: individuos, profesionistas y fundamentalmente maestros que preocupados por la salud social de sus comunidades encuentran en la historia, el arte, el conocimiento del entorno

3.- ACCION CULTURAL- EDUCACION Y DESARROLLO.

I

Entre marzo de 1983 y enero de 1989 me desempeñé como pedagogo responsable de proyectos culturales de desarrollo regional y de vinculación al sistema educativo nacional en sus niveles básico, medio y medio superior en la Subsecretaría de Cultura de la Secretaría de Educación Pública específicamente en el Programa Cultural de las Fronteras y en la Dirección General de Promoción Cultural de la S.E.P.

En este periodo se presentó la oportunidad de participar en dos acontecimientos reflexivos y prácticos que ocupan un lugar de interés en la discusión sobre el devenir cultural latinoamericano y mexicano, estos son:

-La presencia activa del animador, facilitador o promotor cultural en la vida comunitaria, y.

-La reconsideración del Proyecto de Desarrollo a partir de la revisión de su dimensión cultural.

Ambos acontecimientos con antecedentes muy marcados en la década de los setenta's, cristalizan durante los ochenta y después de un periodo de latencia vuelven a aparecer a la luz de las transformaciones abruptas de la realidad de los últimos años.

Su estudio y resolución práctica conlleva una serie de discusiones en torno al concepto y práctica de la cultura, a su papel en el entramado de las sociedades contemporáneas y a su papel activo en la formación - (educación) de las colectividades actuales.

La animación cultural, de una u otra forma es un asunto nacional, no hay comunidad que no cuente con uno o un grupo de ellos: individuos, profesionistas y fundamentalmente maestros que preocupados por la salud social de sus comunidades encuentran en la historia, el arte, el conocimiento del entorno

inmediato, la ciencia, la tecnología, la ecología, el resguardo y protección del patrimonio, la lectura, el audiovisual (en todas sus formas) etc., alternativas formativas que brinden a sus practicantes, estudiosos, investigadores, elementos para una mejor calidad de vida y posibilidades de una transformación creativa y positiva de individuo y sociedad.

Los animadores pertenezcan a la comunidad o sean ajenos a ella y procedan de organismos, públicos sociales o privados, federales, estatales o municipales, generalmente cuentan con la posibilidad de estructurar continuamente (aunque con muchas dificultades), programas de servicio en el terreno de la capacitación, la investigación y la difusión. En algunas ocasiones influyen en el terreno normativo y en la gestación de infraestructura cultural pero en sustancia funcionan operativamente en los tres primeros campos enunciados.

Estas tareas, se reconceptualizaban de manera sistemática y formal en 1983 y eran objeto de múltiples programas de gobierno en sus diferentes niveles, con lo que a mediados de la década existía todo un aparato de servicio cultural que distinguía al país en el contexto latinoamericano, preocupado igualmente por estos tópicos, preocupación, valga anotar que se universaliza en 1987 cuando la UNESCO instituye el "decenio mundial de la dimensión cultural del desarrollo".

En ese mismo periodo surgieron tendencias muy marcadas que cambiaron la vida de muchas comunidades, porque se generó una gran infraestructura cultural, museos, galerías, teatros, casas de cultura, escuelas de arte y aparecieron múltiples asociaciones civiles con vocación artística, cultural y social.

Correspondiente a este interés, cantidades importantes de recursos empezaban a destinarse a estas tareas y múltiples políticas de estado incorporaron a la acción cultural en el cuerpo de sus ocupaciones.

La acción cultural, en teoría se dirige a toda la población, sin embargo, pronto aparecieron exclusiones muy marcadas: los recursos ya no atendían prioridades y se dirigían dentro del campo de la cultura a preocupaciones más individuales y coyunturales: construir macro teatros; avenidas con exceso de esculturas monumentales, grandes festivales que en una semana consumían el recurso previsto para un año de ejercicio financiero, obras faraónicas, etc.

En este proceso el animador estaba ahí, sin embargo, en muchos casos sólo se circunscribía a instrumentar las indicaciones de la autoridad, a participar muy tangencialmente en algunas acciones secundarias, o simplemente a observar.

Así las cosas, se presentaban varias circunstancias que hacían urgente una sistematización del trabajo del animador para inyectarle racionalidad a su labor pues era claro que:

1. Se aplicaban recursos del erario público sin planeación y sin consultarlo con la ciudadanía.
2. Se tomaban decisiones que incidían sobre la vida cotidiana de individuo y sociedad sin consultarlos en los que estas pudieran afectarlos y sin la menor preocupación y análisis sobre las transformaciones posibles que estas pudieran generar.
3. Con la acción cultural, como en muchos otros campos se trabaja manejando hipótesis y supuestos, "se supone que llevando a cada tal o cual acción, en el corto, mediano o largo plazo se tendrán tales o cuales resultados" pues no hay manera de saber con exactitud el resultado final a largo plazo de lo que en un momento dado se instrumenta y pone práctica. Partiendo de la base de que los resultados no se circunscriben a aspectos físicos materiales (metas) de la labor: una puesta en escena, un museo o galería, un ciclo de conferencias, etc. los resultados reales de la acción cultural son de más largo alcance y tienen por objetivo la conciencia y conducta pública. Por lo que la consideración simplista y aislada de un conjunto de acciones en términos de sus logros inmediatos es engañosa, si no se corresponde con una planeación que defina sus métodos, resultados posibles, y un análisis serio y estrictamente sustentado que permita vislumbrar coherencia entre acciones y fines a alcanzar.
4. La acción cultural es totalizadora, no puede reducirse a asuntos "exquisitos" o de "excelencia"; los incluye, pero en sentido lato comprende al conjunto de actos, sucesos, situaciones, fenómenos inéditos o no, que resultan de la capacidad de creación que la sociedad tiene para autorreproducirse un buen ejemplo de lo anterior son las llamadas culturas populares.

Bajo estas premisas se estructuró un sistema teórico y práctico de la animación cultural que implicó los siguientes pasos:

- a) Identificación de diferentes tipos de animador cultural: externo o interno a la comunidad; institucional o independiente, para poblaciones especiales o en general; etc.
- b) Definición de su perfil idóneo, probable y real.
- c) Determinación de sus campos de formación y estructuración de los mismos.
- d) Delimitación de sus campos básicos de acción.
- e) Capacitación mediante varias estrategias: cursos, encuentros, dotación de materiales para la reflexión, concursos que asignaban recursos para la instrumentación de proyectos, etc.
- f) Elaboración de una metodología para sistematizar su acción a nivel de plan, programa y proyecto de trabajo.

II

De forma sintética los resultados del trabajo de sistematización se expresan de la siguiente manera:

1. Animación interna: de la comunidad a través de sus grupos, e integrantes

- Propuesta de la comunidad, no necesariamente consciente para el reciclaje y revitalización de procesos de desarrollo.
- Surge espontáneamente a partir de necesidades sentidas de la comunidad, en un individuo o grupo.

- Conformar sus propias formas de organización- Independientemente de sus resultados, es autogestiva.
- Generalmente es desinteresada y su motivación es el cambio estructural de la vida comunitaria.

2. Animación Externa (de instituciones-centrales, federales - independientes, de servicio, que pueden estar o no en la propia localidad)

- Propuesta institucional para la atención, apoyo suma autogresiva y/o alteración de procesos de desarrollo comunitario cultural.
- Es intencional y puede (o no) partir de la detección de necesidades sentidas de la comunidad.
- Se apega a sistemas de organización previamente constituidos que pueden ser modificados en su instrumentación y operación
- Parte de políticas, lineamientos y estrategias de gobiernos federales, estatales, municipales; instituciones públicas; sectores sociales, públicos e independientes, su motivación por lo mismo siempre está orientada y es secundaria

Se partió de la premisa de que el animador es ante todo, un ser de propuestas; evidentemente este atributo no lo convierte en el único con capacidad propositiva, pero si el que más cuidado debe tener para estructurarlas. Por su incidencia en la vida comunitaria, como ya se anotó.

Así se identificó la necesidad de que el animador construya y asuma una aceptable, en tanto coherente, pertinente, amplia y respetuosa capacidad de propuesta, para tal efecto debe resolver, integrar y capacitarse en cuatro sustentos formativos básicos:

- Conforman sus propias formas de organización- Independientemente de sus resultados, es autogestiva.
- Generalmente es desinteresada y su motivación es el cambio estructural de la vida comunitaria.

2. Animación Externa (de instituciones-centrales, federales - independientes, de servicio, que pueden estar o no en la propia localidad)

- Propuesta institucional para la atención, apoyo suma autogresiva y/o alteración de procesos de desarrollo comunitario cultural.
- Es intencional y puede (o no) partir de la detección de necesidades sentidas de la comunidad.
- Se apega a sistemas de organización previamente constituidos que pueden ser modificados en su instrumentación y operación
- Parte de políticas, lineamientos y estrategias de gobiernos federales, estatales, municipales; instituciones públicas; sectores sociales, públicos e independientes, su motivación por lo mismo siempre está orientada y es secundaria

Se partió de la premisa de que el animador es ante todo, un ser de propuestas; evidentemente este atributo no lo convierte en el único con capacidad propositiva, pero sí el que más cuidado debe tener para estructurarlas. Por su incidencia en la vida comunitaria, como ya se anotó.

Así se identificó la necesidad de que el animador construya y asuma una aceptable, en tanto coherente, pertinente, amplia y respetuosa capacidad de propuesta, para tal efecto debe resolver, integrar y capacitarse en cuatro sustentos formativos básicos:

Sustento conceptual: Se refiere al qué y porqué de la actividad y se centra en el conocimiento del entorno cultural, de procesos y manifestaciones, costumbres, valores, etc. que determinan la pertinencia actual y en prospectiva de sus propuestas; deseablemente en un marco de sistematización.

Sustento Logístico: Se refiere al cómo y dónde se realiza la actividad; se centra en los requerimientos de organización que permiten en el nivel más laborioso de su actividad llevar a cabo sus tareas directas, de acuerdo a procedimientos y mecanismos de trabajo adecuados a la realidad que atienda. Esto es el como de la organización de talleres, programas de capacitación, eventos de difusión, etc.

Sustento estratégico: Se centra fundamentalmente en la adecuación de la actividad a criterios de oportunidad, continuidad y pertinencia con respecto a políticas institucionales, municipales, regionales y nacionales que incorpore la tarea cultural al concepto y práctica integral del desarrollo aquel que se deriva de los movimientos y tendencias naturales (historia y ritmo) de los grupos y sociedades.

Sustento infraestructural: Se refiere al quién con qué y dónde se realiza la actividad, se centra en la ponderación de recursos humanos, materiales y financieros que permitirán llevar a cabo la actividad; la visión clara de los requerimientos en este sentido es sustantiva para el buen logro de los objetivos que se persigan; aunque es evidente que sin inscribirse en la definición clara de un sustento conceptual pierden sentido y razón de ser.

El trabajo del animador en este contexto tiene diferentes variantes que van desde el que se desempeña en tareas directivas y/o administrativas, hasta el que realiza labores de organización directa de eventos. En cada caso todos los sustentos adquieren diferente peso específico y le presentan al animador diferentes necesidades para compenetrarse, desentrañar e interpretar la lógica de los fenómenos de la realidad que debe encarar.

En la tarea de interpretación de la realidad que enfrenta el animador necesita identificar cuatro áreas básicas que constituyen a su vez el punto de partida de su formación:

- a) Organización comunitaria: Política, Económica, Social y Cultural.
- b) Procesos formativos del individuo y la sociedad.
- c) Planeación de servicios y proceso de desarrollo.
- d) Sistematización de procesos de trabajo.

Este perfil de conocimientos recoge aquellos elementos estructurales que independientemente su labor y ubicación, el animador necesita manejar.

El contenido de sus tareas y la amplitud de las mismas, están condicionadas a su interés particular, sus oportunidades formativas y a su (s) vocación (es) específica (s).

La formación se sustenta por lo tanto en el compromiso del animador por ampliar sus campos de actividad y por el interés de explicarse gradualmente el sentido y razón de ser de su trabajo; para esta tarea son útiles los aportes teórico conceptuales de las llamadas ciencias sociales y la sensibilidad y experiencia propia del animador para percibir y compenetrarse con las problemáticas que en su tarea cotidiana enfrenta.

La formación de esta manera se convierte en punto importante de las preocupaciones del animador. Sin embargo es evidente que ésta, si no se basa en el ejercicio de rasgos de personalidad que incrementen el diálogo que debe llevar a cabo sistemáticamente con su realidad, puede resultar infructuosa.

El trabajo de animación es ante todo un trabajo humano, no puede circunscribirse a la exactitud en las definiciones, requiere de un trabajo de asunción de actitudes que permitan dominar a la técnica y no dejarse dominar por ella. Así encontramos como actitudes relevantes para el animador cultural las siguientes:

- Sentido crítico y autocrítico.
- Honestidad
- Respeto.
- Sensibilidad
- Receptibilidad y análisis.
- Dialoguicidad.
- Etc.

La interpretación de la realidad mediante el estudio acucioso de la lógica de los procesos cotidianos que analizó a través de las áreas y sustentos formativos y básicos, apoyada en las actitudes expuestas, permitirán al animador encarar y resolver más ágilmente las tareas que le corresponden:

- Coordinar
- Organizar
- Concertar
- Gestionar
- Administrar
- Planificar
- Aplicar
- Seguir
- Evaluar

Procesos de Trabajo.

Los resultados de su trabajo se deben traducir en el ejercicio de las siguientes funciones deseables:

- Catalizar requerimientos.
- Provocar participaciones.
- Instrumentar acciones.
- Abrir opciones de uso, reflexión y disfrute.
- Diversificar servicios.
- Retroalimentar procesos.
- Problematicar realidades.
- Sistematizar estrategias de acción.

Tales funciones se corresponden con campos específicos de ejercicio y práctica, de la acción cultural, susceptibles de sistematizarse. El servicio, la producción y la creación que delimitan sus tareas o expresiones sustantivas e identifican por el carácter de los mismos, a los actores sociales que les dan forma y cuerpo, tal como se aprecia en cuadro anexo.

CAMPOS DE LA ACCION CULTURAL

Campos	SERVICIO	PRODUCCION	CREACION
<i>Tareas y Expresiones Propias</i>	- ORGANICIDAD - DIRECTIVIDAD POLITICA Y ESTRATEGIA - ADMINISTRACION - GESTION CONCERTACION - EJECUCION COORDINACION - PLANEACION - PROGRAMACION - SEGUIMIENTO - EVALUACION DE ACCIONES	- INVESTIGACIONES - INFORMACION CONOCIMIENTOS - OBRA ARTISTICA - OBRA ARTESANAL - PRODUCCION AUDIOVISUAL - MOVILIZACION SOCIAL - PROCESOS EDUCATIVOS	- ESPONTANEIDAD - FORMAS DE CREACION Y ORGANIZACION - SOCIAL - PRODUCTIVA - FAMILIAR - POLITICA - ECONOMICA ETC. - CONTEXTO - NATURAL - GEOPOLITICO - ECONOMICO ETC. - FORMAS NATURALES DE LA DINAMICA SOCIAL EN LA INTERACCION CON EL MEDIO.
<i>Actor Social</i>	- DIRECTIVOS - ADMINISTRATIVOS - ANALISTAS - PROMOTORES - ANIMADOR	- INVESTIGADOR - DOCENTE - ARTISTA - ARTESANO - PRODUCTOR EN MEDIOS - ANIMADOR	CIUDADANIA EN GENERAL

El campo de trabajo del animador que opera desde la institución es el servicio. Desde éste, al establecer su programa de trabajo se correlaciona con productores, creadores y servidores culturales.

Al definir las características de su programa, diferencia cual es su grado de correlación con la comunidad; directa o indirectamente. De tal manera que puedan evaluar objetivamente los alcances de la labor que pretende y considerar las variables que exigen mayor información y formación, para obtener pertinencia en sus tareas, sea como administrador, analista o promotor.

Con este análisis el animador accede a la parte sustantiva de su accionar, que es la conformación de su programa de trabajo

Para que esta tarea no sea desordenada, anárquica o caprichosa se propuso el siguiente esquema y formato de trabajo "matriz de planeación y programación de áreas sustantivas y operativas de la acción cultural:

MATRIZ DE PLANEACION Y PROGRAMACION

AREAS OPERATIVAS AREAS SUSTANTIVAS	A.- FORMACION CAPACITACION Y ACTUALIZACION	B.- DIFUSION CULTURAL	C.- INVESTIGACION
1.- HISTORICO SOCIAL			
2.- CULTURA CIENTIFICA Y TECNOLOGICA			
3.- RESGUARDO DEL PATRIMONIO Y LABOR MUSEOGRAFICA			
4.- CULTURA ARTISTICA			
5.- CULTURA AUDIOVISUAL			
6.- DIVERSIDAD Y CULTURA POPULAR			
7.- PLANEACION Y ADMINISTRACION CULTURAL			
8.- CREACION LITERARIA INCENTIVACION A LA CULTURA LABOR EDITORIAL Y BIBLIOTECARIA			

En éste y mediante el desglose de cada una de las áreas sustantivas y operativas, el animador al momento de cruzarlas encuentra un universo de cientos de campos posibles de acción, que mediante un cuidadoso diagnóstico, diseño, e instrumentación de un programa de trabajo por cada casilla puede orientar su actividad, para que ésta: guarde coherencia con la comunidad, evite aberraciones presupuestales y programáticas (como el tradicional reduccionismo de la actividad a la labor artística), excluyendo o soslayando otras áreas sustantivas, que a no dudar son vitales para la vida cultural de la comunidad.

El Desglose de las áreas operativas incluye:

1.- Formación, capacitación y actualización de recursos humanos para el servicio cultural.

- Cursos
- Talleres
- Seminarios
- Conferencias (ciclos)
- Encuentros
- Residencias
- Diplomados
- Video cursos
- Publicaciones
- etc.

2.- Difusión cultural.

- Eventos (presentaciones de grupos artísticos culturales)
- Concursos
- Exposiciones
- Publicaciones
- Producción audiovisual y radio
- Presentaciones especiales
- Conciertos
- etc.

En éste y mediante el desglose de cada una de las áreas sustantivas y operativas, el animador al momento de cruzarlas encuentra un universo de cientos de campos posibles de acción, que mediante un cuidadoso diagnóstico, diseño, e instrumentación de un programa de trabajo por cada casilla puede orientar su actividad, para que ésta: guarde coherencia con la comunidad, evite aberraciones presupuestales y programáticas (como el tradicional reduccionismo de la actividad a la labor artística), excluyendo o soslayando otras áreas sustantivas, que a no dudar son vitales para la vida cultural de la comunidad.

El Desglose de las áreas operativas incluye:

1.- Formación, capacitación y actualización de recursos humanos para el servicio cultural.

- Cursos
- Talleres
- Seminarios
- Conferencias (ciclos)
- Encuentros
- Residencias
- Diplomados
- Video cursos
- Publicaciones
- etc.

2.- Difusión cultural.

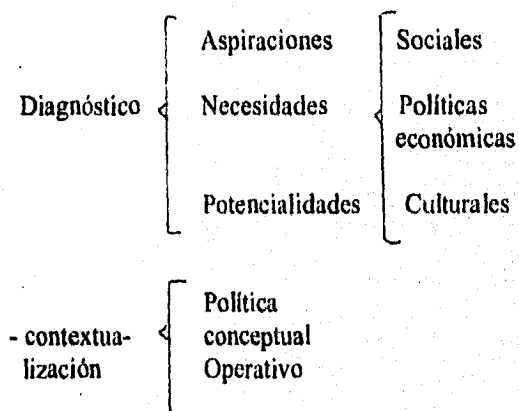
- Eventos (presentaciones de grupos artísticos culturales)
- Concursos
- Exposiciones
- Publicaciones
- Producción audiovisual y radio
- Presentaciones especiales
- Conciertos
- etc.

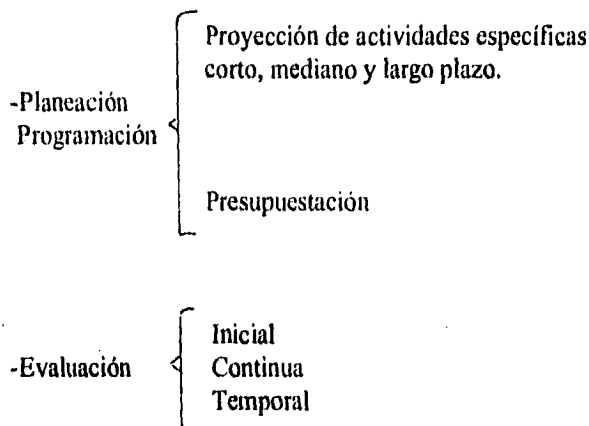
3.- Investigaciones.

- Inventarios
- Estudios
- Encuestas
- Talleres
- etc.

Estas áreas operativas al cruzarse con áreas sustantivas dan lugar a una matriz que permite llegar al programa de trabajo del animador - dicho programa se constituye:

a) Al cubrir la matriz desde cuatro análisis indispensables:





b) Al realizar los análisis anteriores si son pertinentes con las necesidades y prioridades comunitarias, se organizan proyectos particulares que habrán de instrumentarse o bien se identifica el proyecto comunitario ya existente al que habrán de sumarse para su desarrollo.

Finalmente en su nivel óptimo es importante que la aplicación del programa resultante se apegue a 3 directrices que le orientan y aseguren la consecución de las grandes metas del desarrollo cultural, a saber:

A) Autogestión:

- Reconocimiento de las regionalidades.
- Coordinación de los esfuerzos; para el abatimiento y/o consolidación de duplicidades; racionalización de los recursos y optimización de los esfuerzos.
- Aprovechamiento de las infraestructuras propias tanto muebles como inmuebles.
- No dependencia de los financiamientos, toma de decisiones y adecuación de normatividades a políticas y organismos centrales y ajenos a los procesos de desarrollo.

B) Democratización:

- Aprovechamiento del potencial participativo (energía social) de grupos, equipos e individuos.
- Apoyo y suina a las iniciativas locales y no su sustitución u obstrucción.
- Conforrnación de los programnas de trabajo por la suina de las propuestas locales.
- Aprovechamiento de los grupos e individuos de la localidad para la instrumentación de los programas.
- Consulta y receptividad para adecuar el programa de trabajo.

C) Fortalecimiento de la pluralidad cultural

- Fortalecimiento de los sectores culturales, públicos, privados, sociales e independientes de las localidades organizados o no.
- Fortalecimiento de grupos e instituciones para la ampliación de las coberturas de sus programas y alcance de mayores niveles de profundidad en sus resultados.
- Fortalecimiento de la diversidad cultural, única garantía para la pervivencia del proyecto social comunitario, sobre la base de que el primer atributo de una cultura es su ejercicio; el segundo atributo es su confrontación y diálogo recíproco en condiciones de libertad, igualdad y respeto con otras culturas y el tercer atributo es su desarrollo y evolución en el tiempo, por lo que una meta sustantiva del animador será identificar, distinguir y reconocer las transformaciones legítimas y espontáneas de la cultura para no confundir penetración cultural, con cambios naturales y legítimos y viceversa. Confundir cambios naturales y legítimos con penetración y adoctrinamiento cultural.

III

Con la sistematización anterior se realizaron mas de 100 cursos, 12 de ellos latinoamericanos y uno iberoamericano en los cuales paulatinamente la metodología maduró y permitió experiencias significativas en varios campos de la acción cultural.

Actualmente el animador sigue siendo una presencia viva y estratégica en gran cantidad de procesos locales de activación de la vida comunitaria aunque en nuevos escenarios que es importante considerar.

Por un lado en cuanto al animador cultural externo, el proveniente de la institución en los últimos años existió un gran decaimiento de su actividad debido fundamentalmente al cambio de política estatal-gubernamental en este sentido.

De una concepción amplia y activa de la acción cultural en la cual se buscaba interacción con grupos sociales diversos en una multiplicidad de temas: producción, historia local, cosmovisiones locales, formas de expresión propias, emergencia de nuevas expresiones artístico-culturales, etc. se transitó a una concepción y práctica, reduccionista, simplista y profundamente materialista de la acción cultural, extremadamente burocratizada y elitista con grandes soslayos y omisiones, Así se descuidaron vínculos con las comunidades o con sistemas educativos y formativos como el audiovisual; en medio de ellos el animador sin recursos atiende acciones para "llevar cultura" y no sumarse a la animación de las vitalidades propias de cada comunidad, a partir de sus propias voces y percepciones.

Por otro lado y de manera constante el animador cultural interno de las comunidades, con nuevos apoyos tal vez, aunque con mayores convicciones mantiene su persistencia en las necesidades de cambio de sus propias comunidades, situación que se constata en la emergencia de una multiplicidad de nuevos actores sociales: asociaciones, organismos no gubernamentales, etc, que van construyendo nuevas y plurales versiones de nuestro país y que en la exigencia de su autodeterminación van arrojando las claves de los nuevos retos educativos que le toca encarar al pedagogo contemporáneo.

La relación animador - pedagogo constituye uno de los vínculos mas enriquecedores para la construcción del rostro de las sociedades mexicanas del futuro inmediato.

Esa relación pedagogo-animador salva una de los obstáculos más recurrentes de la planeación e instrumentación de las propuestas posibles de desarrollo integral de la comunidad pues supera variables de tiempo-administración, giros políticos y conceptuales, etc.

De la misma forma en que la administración cultural se regenera incluso en las arremetidas en contra, las pedagogías mexicanas necesitan crecer y prepararse para su práctica, y mucho ayudará a esta tarea identificar a los aliados básicos: las propias comunidades y sus emergentes indispensables. De ahí que la lectura de la realidad sea constitutiva de cualquier formación que se pretenda; en el entendido que dicha lectura aún requiere de sus propias explicaciones, métodos e instrumentos, para lo que no se deshecha lo logrado hasta la fecha por la reflexión científica pero sigue siendo insuficiente tanto en aportes como en orientaciones.

El paulatino estudio estructuración y develación de las formas particulares de lectura de la realidad, así como su consecuente conversión a conciencia y conducta pública es una meta pedagógica actual de enormes dimensiones que no podrá ser resuelta sin puentes vivos y permanentes de interacción con la comunidad y con sus interlocutores naturales, entre los que el animador cultural destaca.

4.- EL RETO AUDIOVISUAL: CINE, TELEVISION, VIDEO, MULTIMEDIA Y FORMACIONES COLECTIVAS.

I

De enero de 1989, a enero de 1995, he venido desempeñando funciones directivas y administrativas en el Instituto de Cinematografía (IMCINE), en donde tuve a mi cargo la Dirección de Promoción Cultural Cinematográfica, y de enero de 1995 a la fecha en la Dirección General de Televisión Universitaria, TV UNAM, en donde ejerzo la función de Subdirector de Producción. En ambas responsabilidades he tenido la oportunidad de sumergirme en el mundo audiovisual y participar en el diseño de sus políticas y estrategias, en su evaluación y estudio.

El audiovisual es el rostro de nuestro tiempo. Casi nada se explica hoy en día en términos de formas de vida, transformaciones y/o evoluciones concretas de individuos, grupos o sociedades sin su influencia concreta. Presente y futuro de sociedades y culturas dependen en todo lo sustantivo y vital que pueden tener de su expresión y visualización en la pantalla. El dominio de éstos es el reto más inmediato para el ser humano y para el estudioso de los asuntos educativos para el pedagogo, es uno de los desafíos más delicados e impostergables de cuantos haya enfrentado en el presente siglo.

En el IMCINE, al que me incorporé con algunos antecedentes de acción en el terreno audiovisual, la labor consistió en el diseño de líneas de política cultural cinematográfica para el país, lo cual se resolvió al estructurar e instrumentar cuatro programas de acción que tuvieron su expresión en múltiples proyectos particulares; los programas fueron:

- a) Presencia del cine mexicano en el extranjero y del cine extranjero en México.
- b) Descentralización cultural cinematográfica,
- c) Difusión cultural cinematográfica, y
- d) Animación cultural cinematográfica.

Para su instrumentación y definición práctica fue necesario, por parte de quienes nos involucramos en esta tarea: pedagogos, comunicólogos, sociólogos, psicólogos, ingenieros, abogados, un análisis exhaustivo del hecho cinematográfico: sus antecedentes históricos, su evolución y transformación sucesiva en el tiempo, a la luz de los innumerables avances tecnológicos acaecidos en el primer siglo de su existencia; sus múltiples concepciones e interpretaciones, como hecho: histórico, cultural, comunicacional, semiológico, educativo, informativo, y audiovisual; de igual manera el status y perfil de sus múltiples protagonistas: productores, realizadores, cineastas, técnicos, críticos, administradores, difusores y públicos; y su estructura vital: producción, distribución, exhibición, recepción; finalmente sus efectos formativos en el individuo y la colectividad.

A la luz de estos análisis quedaban claras varias premisas diagnósticas y líneas de acción para tal diseño: (estas se exponen generalmente en tiempo presente por la vigencia que aún tienen; aunque el análisis que nos llevó a ellas se realizó a lo largo de 1989-90)

a) El cine, como fenómeno socio cultural, es por principio un asunto de interés público, esto debido a la intensa presencia de éste, en la cotidianidad del ciudadano medio.

b) Toda vez este carácter público del hecho cinematográfico, es menester propiciar y estimular su discusión más allá de los círculos cerrados de los críticos, cineastas e intelectuales

c) Un elemento para devolver esta discusión a la sociedad civil es la difusión analítica y consistente de múltiples y variadas ópticas que ya lo discuten, y alentar a nuevos grupos especialistas a prestarle la atención debida mediante medios tradicionales de la difusión del cine: prensa, revistas, publicaciones, debates, publicidad, etc. con la pretensión de generar nuevos análisis y subsanar el soslayo y la reducción de los asuntos del cine a ópticas que lo conciben solo como espectáculo, lo cual marca todavía aunque con sesgos importantes la reflexión en torno a este, cosa que se siente en el carácter de muchas publicaciones que lo abordan.

d) Históricamente ha jugado un papel fundamental para la formación de las mentalidades mexicanas del presente siglo.

e) Con base en ello se dedujo que si bien durante mucho tiempo se le ha concebido como medio de comunicación, en términos reales ha cumplido funciones mucho más allá de las comunicacionales e informativas, es decir, ha sido un verdadero formador de conciencias y cosmovisiones, ha cumplido un papel educativo que ha conformado en mucho el perfil del mexicano a lo largo del siglo.

f) Este perfil no es el mismo en el tiempo, espacio y épocas de la vida mexicana, sin embargo, existe una relación entre estas categorías y el modo de producción característicos, de distribución y circulación de productos (películas) y políticas y mecanismos de exhibición y difusión del mismo.

g) Al hablar del cine con estos atributos formativos no nos referimos exclusivamente a la producción mexicana, sino, además se considera a la cinematografía mundial con particular acento en la norteamericana.

h) El cine, protagonista exclusivo de la era de la cultura de la imagen, hasta la mitad del siglo, paulatinamente a la luz de las nuevas posibilidades tecnológicas de reproducción de la imagen, se incorpora a un universo más amplio: el audiovisual.

i) El audiovisual, acepción genérica, se refiere a la expresión, problematización, creación, reflexión y recreación del mundo y la vida mediante imagen en movimiento y más recientemente mediante la utilización y puesta en práctica de sistemas sofisticados de información y análisis a través de la imagen fija y móvil, el texto, el audio, la animación, etc.

j) El audiovisual así concebido, considera a la expresión narrativa que se da en la televisión, el video, el video juego y más recientemente, el multimedia, la realidad virtual, etc.

k) A la luz de las realidades mundiales de exhibición en las que el producto "hollywoodense" acapara las pantallas mundiales y presenta su propia versión de los hechos, es urgente estimular la creación audiovisual mexicana, sumida en una grave crisis de generación de nuevos productos y productores.

l) En el concierto de las naciones y a pesar de sus limitaciones, muy pocos países han podido constituir una cinematografía propia y proyecto audiovisual sustentable, conceptual y en ocasiones financieramente como el que caracteriza y ha logrado nuestro país.

m) En contraste, hoy en día culturas y nacionalidades únicas e irrepetibles, no poseen una memoria visual que dé cuenta de su paso por el planeta con lo que el audiovisual conlleva una garantía de trascendencia en el tiempo y una apuesta por el futuro de las culturas. Así como constituye también un escaparate en el que cada cosmovisión, cultura y realidad puede ser difundida, conocida y reflexionada, garantía ésta para el enriquecimiento individual y colectivo.

n) Por ello es necesario estimular la producción y multiplicación de discursos audiovisuales que partan de cosmovisiones y matrices culturales propias, es decir, en el caso nuestro, correspondiente a las culturas mexicanas.

o) De forma directamente proporcional se debe estimular la reproducción de públicos igualmente atentos a las producciones que partan de las propias matrices y cosmovisiones culturales sin exclusiones, pero sin exclusivismos.

p) Históricamente, si bien el cine mexicano es una creación colectiva como el audiovisual en general, este ha sido fundamentalmente centralista pues se ha concebido y producido en la Ciudad de México, en la que se ha imaginado al país entero, provincias, cultura, gentes, historia, etc. Por lo que múltiples y potenciales propuestas narrativas no han tenido lugar en la pantalla nacional.

q) Con lo producido hasta ahora, cerca de siete mil películas, se ha conformado un patrimonio cultural invaluable de todos los mexicanos (sin contar lo producido en cortometraje, documentales, video y televisión en general).

r) Su permanencia y vigencia se ha sostenido en el tiempo gracias a su continua transmisión en la televisión y el video, pero que desgraciadamente se ha centrado en el cine de antaño con una grave exclusión de la cinematografía contemporánea.

Bajo estas reflexiones se marcó la forma en que el trabajo a emprender debía estructurarse permitiendo paulatinamente la atención a cada una de las líneas expuestas, así, brevemente, cada programa del plan general quedó constituido de la manera siguiente:

a) Presencia del cine mexicano en el extranjero y del cine extranjero en México.

Su operación era sencilla, consistía en hacer participar con consistencia, a las películas producidas por el instituto en el mayor número de festivales prestigiados o estratégicos del mundo.

Se buscaba competir y "vestir" a las películas para que en su exhibición en el territorio nacional tuviera atractivos adicionales que interesaran al espectador para asistir a verlos y así recobrar hábitos de asistencia al cine.

Por otro lado ante la apabullante producción norteamericana se buscó traer cine de diversas nacionalidades que no respondieran exclusivamente a criterios comerciales y que ofrecieran al respecto una oferta más creativa y mucho más ilustrativa de la cultura universal. Se buscaron películas que tuvieran atributos adicionales como premios en festivales importantes, directores de renombre, actores más o menos conocidos, etc.

Por otro lado se organizaron foros de discusión, exposición, muestras de distintas dimensiones que posicionaran a la cultura cinematográfica mexicana en el extranjero y viceversa.

b) Descentralización cultural

Se pretendía abrir la oferta cultural cinematográfica a los ciudadanos del interior del país, tradicionalmente raquítica y muy maltratada.

Así se establecieron programas de trabajo con organismos educativos y culturales y con los gobiernos de los estados, con el fin de construir programas estatales de acción cultural, cinematográfica que estimularán la creación de cineclubes en 35 mm; establecieron cursos de apreciación cinematográfica, ciclos de conferencias, concursos, publicaciones, exposiciones y se

establecieron vínculos con los sectores educativos, entidad por entidad. Paralelamente se trabajó con grupos independientes para que ante la posible falla de los organismos oficiales o conjuntamente con ellos se ampliaran los programas, las coberturas y la profundidad en las acciones.

c) Difusión cultural cinematográfica.

Consistió en toda una revisión de las formas y mecanismos de la difusión del cine en México, con fines publicitarios, y el establecimiento de nuevas alternativas y prácticas al respecto. Este era un capítulo particularmente delicado ya que sin promoción adecuada, el espectador no se informa ni asiste al cine, para ello debíamos ser consecuentes con las formas tradicionales, con las que el ciudadano se enteraba de la oferta cinematográfica.

d) Animación cultural cinematográfica

Se conformó con una gran diversidad de acciones: rescate y distribución de acervos para la investigación cinematográfica; investigación del hecho audiovisual y cinematográfico; concursos de tesis, crítica, etc; publicaciones, exposiciones, encuentros, ciclos de conferencias, encuestas.

Estas acciones se enlazaban a las otras sustantivas de la institución: Producción en la que prevalecían criterios de calidad y de incorporación y renovación de cuadros de realizadores así como de búsqueda de diversidad en las propuestas narrativas.

La planeación de la producción aparentemente no se corresponde con criterios pedagógicos, sin embargo, las formaciones colectivas no se dan de manera fortuita como podrá suponerse corresponden también a la manera en que desde numerosas espacios, ciertos criterios y voluntades determinan qué se hace, que se ve, que se oye, cómo, con qué medios y con qué fines explícitos o no. Piénsese en el parangón existente entre la sala cinematográfica y el aula, en la cual los espectadores se corresponden con los alumnos, el docente con el actor-actriz principal en la pantalla, el planificador con el director y el tema, la historia, con los contenidos que en cada película (o programa audiovisual), son una materia distinta.

II

En 1989 la situación del cine mexicano en general y del que genéricamente se denomina de calidad, era muy desilusionante: pésima calidad en la producción, desertión de sus públicos naturales, nula presencia internacional, escasas propuestas fundamentalmente sostenidas por realizadores independientes, inexistente promoción de nuevas ofertas y ningún esfuerzo de aliento a la cultura cinematográfica nacional.

Sin embargo, a la vuelta de un par de años la situación empezó a renovarse, se presentó un "boom" del cine mexicano que permitió nuevas películas competitivas en el extranjero y atractivas para el público mexicano. Se participó por invitación en cerca de 600 festivales mundiales en los cuales se obtuvieron más de 140 premios, 30 al menos de primer nivel, películas mexicanas ganaron primeros lugares de taquilla en salas mexicanas y nuevas narrativas empezaron a verse en televisión y video.

La gente se acercó nuevamente al cine, se aprovecharon los adelantos tecnológicos para posicionar al film en los nuevos formatos de transmisión y reproducción, se generaron novedosas experiencias de promoción y se incrementó la discusión en torno a la cinematografía por ejemplo; hasta 1989 se habían registrado en la Universidad Nacional Autónoma de México 134 tesis profesionales referidas a temas del cine, mayoritariamente sobre asuntos arquitectónicos; entre 1990 y 1993 se registraron entre 45 y 50 tesis sobre asuntos del cine pero referidos a aspectos sociológicos, antropológicos, históricos, jurídicos psicológicos mayoritariamente. *(Ver investigación de la pedagoga Ma. Guadalupe Cruz Gómez - "Tesis cinematográfica en México" 1993 - documento IMCINE.

Actualmente, los escenarios se han transformado íntegramente y a pesar de que es mucho lo que hay que avanzar, se puede decir que el universo audiovisual, en el cual el cine cumple una función de primer nivel es un conjunto de espacios virtuales de exploración, investigación y estudio que hay que recorrer casi en su totalidad todavía. Salvo para criterios mercantilistas (Televisa, TV Azteca, Multivisión, etc) no sabemos todavía las potencialidades del audiovisual mexicano que a pesar de sus enormes limitaciones es un "activo" potencial para las transformaciones futuras de México.

III

Actualmente en la Dirección General de TV UNAM, en la subdirección de producción se da continuidad a las líneas generales que se inician en el IMCINE, aunque por razones obvias con todas las adecuaciones del caso, porque si bien, el cine, el video y la televisión son primos hermanos, entre sí son distintos y guardan una distancia muy definida con la producción cinematográfica.

La televisión y el video, y ya muy cercano el multimedia, empiezan a marcar pautas particularmente en los terrenos de la acción educativa y cultural por lo que emprendemos actualmente una serie de experimentos de planes de producción en cuanto a metodología narrativa, nuevas temáticas, etc., los cuales serán motivo de otro espacio, pues es muy prematuro referirlas en este documento.

Sin embargo, para llevarlos a cabo se da continuidad a una serie de definiciones, intuiciones y orientaciones que pueden expresarse de la siguiente manera:

Las premisas que orientan la acción es que es necesaria e impostergable la definición de una política cultural audiovisual tanto universitaria como nacional.

1. En este sentido una política cultural en sentido amplio es la suma de dictados, lineamientos, acciones, objetivos, estrategias explícitas y no explícitas que configuran escenarios posibles en los que un hecho o fenómeno, en este caso el audiovisual, tiene viabilidad de expresarse de múltiples maneras orgánicamente o anárquicamente, intencionada o desintencionadamente con el fin de beneficiar a la comunidad en que se da.

2. Cualquier intento de política cultural audiovisual debe partir de su destinatario final: el público.- su perfil idóneo, sus motivaciones, sus hábitos al respecto, sus necesidades, el carácter de su vinculación, las modalidades de recepción, los tipos de público, rural, urbano, niños, adolescentes, adultos, mujeres, hombres, ancianos; sus expectativas: capacitación, entretenimiento, etc.

3. Este público en el caso de México, con cerca de 100 años de formación constante, es al final de cuentas el Lei motiv de la producción y sus productores. Aunque las motivaciones de unos y otros eran y siguen siendo distintas, se encuentran en la transacción generalmente comercial, mediante la que uno produce una película y el otro paga por verla, o rentarla, o en la que uno transmite un programa y el otro busca el canal indicado y la ve.

4. El cine ha atravesado a lo largo de su historia diversos status, primero como novedad técnica, después: medio y fuente de conocimientos de realidades distintas, medio informativo y comunicacional, producto de explotación comercial, artístico, recreativo y de entretenimiento, instrumento para el adoctrinamiento, etc. estos atributos se le adjudican ahora al audiovisual en general pero con nuevas y variadas estrategias de más efectividad.

Ciertamente el cine durante sus primeros años cumple funciones de hecho comunicacional, pero a partir de la aparición de la televisión esto cambia y sus atributos artísticos resaltan y hacen olvidar pronto (sin desaparecerla) su función informativo-formativa para concentrarse fundamentalmente en su función recreativa y de entretenimiento.

5. Con el paso del tiempo y a la luz de los avances tecnológicos se conforma el cuerpo estructural de lo que ahora genéricamente se denomina "el audiovisual".

6. En nuestro país el cine cumple a lo largo de su existencia funciones de primerísimo nivel sin las cuales, incluso no se entienden las sucesivas transformaciones de las culturas y sociedades mexicanas de este siglo, en su presencia continua, establece puentes que unen a "todos" en torno a banderas y consignas de identidad y nacionalismo, entre otros elementos fundamentales del imaginario colectivo.

7. El audiovisual, al paso de tiempo logra estructurarse como una dimensión en principio novedosa pero totalizadora de la cotidianidad colectiva, inercida a los avances tecnológicos y a la capacidad de asimilar a esta y convertirla a su lógica: reordenación de contenidos y conversión de estos a un lenguaje propio.etc.

Así sucesivamente se ve constituido por el cine, la radio, el cine sonoro, la televisión, video, el video juego, el multimedia: CD rom; realidad virtual, internet.

De esta forma el audiovisual es la suma de todas las pantallas posibles en la multiplicidad de sus usos potenciales: entretenimiento, servicio, administración, investigación, difusión cultural y educación.

8. El audiovisual constituye un proyecto cultural en sí mismo, no "complementario a" o "medio de"; es autosuficiente contiene su propia lógica, sus propias leyes, métodos, instrumentos, lenguajes; con estos elementos posee mecanismos exclusivos para la generación y transmisión del conocimiento y en su universo contiene y lleva a la práctica un proyecto educativo (formación-transformación permanentes) que le es único.

En la enseñanza-aprendizaje se redefine y adquiere dimensiones raquíticamente exploradas hasta el día de hoy, supone además formas de lectura y reflexión que derivan en conciencia y conducta pública y en su globalidad definen culturalmente a las civilizaciones contemporáneas.

9. Al audiovisual y su ejercicio real corresponden procesos de formación colectiva que rebasan en muchos por sus atractivos: velocidad, lógica operativa y manejo de la imagen en movimiento, a los sistemas formales de educación, con los que en muchos casos se complementa, pero a los que en muchas ocasiones diluye y anula.

10. Sin calificarlo, el audiovisual en sus múltiples pantallas es una realidad formativa de nuestro tiempo, por lo que no puede estar ajeno a nuestras agendas y pedagógicamente es mucho lo que hay que realizar:

- * - Deducción de sus lógicas de operación.

- * - Identificación de sus instrumentos y procesos de realización y llegada al espectador (léase: alumnos, ciudadano, individuo).

- * - Identificación de los resultados de su encuentro con el espectador mucho más allá de la visión simplista de la enajenación y el embrutecimiento sistemático.

*- Definir el sistema de signos, códigos, significantes y significados que dan cuerpo a sus lenguajes.

*- Inferir sus adecuaciones para el encuentro con el espectador en sus múltiples modalidades: cine; televisión (en todas sus versiones: abierta, restringida, cable, cultural, satélite, circuitos cerrados, etc); video (video casero, video renta); video juego; multimedia: bases de datos, C.D. Rom, internet, realidad virtual, etc.

*- Identificar lógicas del encuentro con niños, adolescentes, adultos, población urbana, rural, campesina, indígena, etc., con las pantallas.

*- Ubicar los puntos de encuentro del audiovisual con los sistemas formales de educación por ejemplo televisión, video y/o multimedia con fines educativos. Más allá de la complementariedad, podemos imaginar un sistema educativo exclusivamente audiovisual, pero con los altos fines que le conferimos a la educación formal. Porque el sistema educativo audiovisual, ya existe pero centrado en el entretenimiento irreflexible y simplista. (ver Postman, Neil "reírse hasta morir")

*- Construcción de mapas de contenidos visuales con fines educativos-formales.

*- Desarrollo de sistemas de análisis del discurso audiovisual para estructurar sus procedimientos de lectura y sistematizarlos para la enseñanza-aprendizaje: forma, género, sintaxis de la imagen, tiempo, ritmo, narrativa visual, conversión-traducción de lenguajes distintos a la imagen-sonido-texto en movimiento, peculiaridades y estructura de sus formatos, etc.

11. De esta forma, la llamada televisión educativa es una acepción tautológica, pues la televisión es educativa en sí misma y no es más, un medio exclusivamente de complementariedad, entretenimiento, relax y esparcimiento (categorías, éstas de análisis para la ubicación de escenarios de la enseñanza-aprendizaje en el audiovisual).

12. Su estudio tampoco está membretado para tal o cual perfil profesional, al comunicólogo por ejemplo; sus espacios son más abarcativos y requieren del concurso de múltiples análisis y perspectivas para escudriñarlo y descifrarlo; en esto mucho ayudarían las teorías de la comunicación, de la enseñanza-aprendizaje, la semiología, estética, psicología, sociología, teoría del conocimiento y la historia, etc.

Más allá del asombro o el impacto inicial que provocan sus primeros encuentros, el discurso de las pantallas es una suma de líneas continuas que pone en entredicho al sistema educativo, de ahí las preocupaciones contemporáneas por su "domesticación" en todo el mundo. No podemos soslayar que su presencia es apabullante, compárese por ejemplo, el tiempo dedicado al estudio dentro y fuera del salón de clases con el que se dedica a las pantallas. De acuerdo a cálculos conservadores un individuo a los 20 años ha estado al rededor de 30 mil horas de su vida frente a las pantallas, mientras que no ha dedicado arriba de 16 o 17 mil horas al estudio efectivo, con la diferencia de que el audiovisual continúa con su presencia sistemática y la educación formal termina, de tal manera que la misma persona a los 40 años recorrerá cerca de 60 mil horas de pantalla contra no más de 20 mil de estudio en el supuesto de que existan hábitos consistentes al respecto.

Sin lugar a dudas el encuentro con las pantallas es atractivo pero hasta la producción más insulsa tiene efectos posteriores específicos; no podemos soslayar, a pesar de ello, que al menos hasta ahora, en este momento de la historia de la lectura audiovisual, es decir de las imágenes en movimiento, estas no poseen la profundidad del texto escrito (revítese que lee el ciudadano medio). Pero la lectura es un hábito en peligro (muy lamentablemente) por ello más que denostar es tiempo de estudio y de búsqueda de revelaciones que permitan un dominio exhaustivo del audiovisual para convertirlo en factor de cambio a nuestro servicio. Mucho de esto es sin duda, labor pedagógica.

EL PUNTO DE ENCUENTRO (a manera de conclusiones)

El ejercicio hasta ahora recorrido ha partido de una preocupación sustantiva que define incluso el sentido de la pedagogía en general: el ser humano, su bienestar y su desarrollo.

Este es el centro de atención; sin embargo a pesar de lo indiscutible de la acepción esto no es tan fácil, ni tan simple, pues quién puede asegurar que tal o cual método, procedimiento o concepción es "la buena" o la de mejor conveniencia para él.

Alcanzar el bienestar, elevar la calidad de vida, apostar por un futuro mejor, más feliz es tarea de colectividades e individualidades que se respetan y son respetados, que se comprometen y que constituyen su espacio para transcurrir incluidos, no excluidos, es decir cualquier acción propuesta necesita de la voz y voto del receptor pues nada crece en la imposición, a pesar de los aparentes silencios y latencias.

Me resulta claro que cualquier intento de solución, si no concibe: la estructura interna. que atiende; cómo y de qué manera individuo y sociedad construyen y organizan su propio conocimiento; el entorno cultural y la insoslayable acción de las siempre actuales y constantes cosmovisiones particulares; su desarrollo en el tiempo; sus efectos en el corto, mediano y largo plazo y no atiende a las nuevas realidades socioculturales que tienen por ejemplo en el audiovisual a su actor principalísimo: no es solución. Venga esta del gobierno, del grupo de trabajo o del grupo, o promotor animador y/o educador independiente, porque la transformación de la realidad para alcanzar mayores horizontes es un paradigma posible, pero sus caminos están llenos de espinas.

Para algunos la formación universitaria es en realidad un proceso de preparación para el autodidactismo y creo que mucho hay de razón en ello, pues la realidad a la hora de enfrentarse se convierte en agua en las manos, es imposible de asir y sin embargo es posible hacerlo. Uno cruza sus primeras armas con la realidad, con los invaluable instrumentos que la formación en las aulas aportan, pero ese es tan solo el inicio de un largo e incansable camino en el que la actualización y renovación, es imperativo y depende de uno mismo.

Por ello la pedagogía como se anotaba en la introducción, no es suma de compartimientos estancos, al contrario, es reflexión y conocimiento en expansión, cada vez más abarcativa y cada vez también, aunque con más elementos, más compleja. Que al final de cuentas es lo apasionante de este reto de crecimiento.

Su campo de acción es de enormes dificultades lo que hace a la práctica profesional difícil y comprometida, pues su objetivo de estudio es tal vez el más universal de cuantos hay, "la educación del ser humano" en su sentido más amplio; para ello hay que desempeñarse contra múltiples oposiciones, la del padre de familia, el ama de casa, el profesional, la autoridad y todos y cada uno de los integrantes de la sociedad que con o sin pedagogos están inmersos en procesos formativos que son intervenidos con nuestra práctica.

Tenemos que convencer, seducir para la puesta en práctica de nuestras certezas y esto es en verdad árduo porque si bien la educación es nuestro campo de trabajo, este es también uno de los más íntimos espacios del individuo.

Para contrarrestar ello, sólo tenemos como alternativa una muy seria, profunda y constante preparación que nos revele misterios y en la que encontremos certezas para que nuestro discurso además de confiable, sea creíble y nuestra labor sustantiva y transformadora.

El "ser humano" sigue siendo el punto de encuentro de todos nuestros afanes, en torno a él nos encontramos y desencontramos, nosotros somos parte de ese mismo genérico que considera a todos los individuos y grupos del planeta, somos parte de esa masa activa, somos receptores y destinatarios de nuestro propio ejercicio humano y profesional, eso nos compromete y determina, a pesar de las inconsciencias

Por ello la pedagogía como se anotaba en la introducción, no es suma de compartimientos estancos, al contrario, es reflexión y conocimiento en expansión, cada vez más abarcativa y cada vez también, aunque con más elementos, más compleja. Que al final de cuentas es lo apasionante de este reto de crecimiento.

Su campo de acción es de enormes dificultades lo que hace a la práctica profesional difícil y comprometida, pues su objetivo de estudio es tal vez el más universal de cuantos hay, "la educación del ser humano" en su sentido más amplio; para ello hay que desempeñarse contra múltiples oposiciones, la del padre de familia, el ama de casa, el profesional, la autoridad y todos y cada uno de los integrantes de la sociedad que con o sin pedagogos están inmersos en procesos formativos que son intervenidos con nuestra práctica.

Tenemos que convencer, seducir para la puesta en práctica de nuestras certezas y esto es en verdad árduo porque si bien la educación es nuestro campo de trabajo, este es también uno de los más íntimos espacios del individuo.

Para contrarrestar ello, sólo tenemos como alternativa una muy seria, profunda y constante preparación que nos revele misterios y en la que encontremos certezas para que nuestro discurso además de confiable, sea creíble y nuestra labor sustantiva y transformadora.

El "ser humano" sigue siendo el punto de encuentro de todos nuestros afanes, en torno a él nos encontramos y desencontramos, nosotros somos parte de ese mismo genérico que considera a todos los individuos y grupos del planeta, somos parte de esa masa activa, somos receptores y destinatarios de nuestro propio ejercicio humano y profesional, eso nos compromete y determina, a pesar de las inconsciencias

Este es pues, un intento de sistematización de diversas experiencias pedagógicas, en ellas se perciben fallas, aciertos y una evolución de prácticas y conceptos así como de un afán de consolidar capacidades que me vinculen cada vez más a un perfil del pedagogo en el que creo y finco mis más profundas convicciones.

Creo que los retos enfrente son numerosos y que la necesidad de pedagogos mejor formados es urgente, creo además que a pesar de sus aportes sustantivos los principios de diversidad, evolución de los procesos, constitución de cosmovisiones, desciframiento de entornos culturales, análisis de la formación y transmisión-recepción del conocimiento, cultura audiovisual, etc, en su sentido más amplio deben fortalecerse en la preparación escolar del futuro pedagogo.

De igual manera una vinculación más estrecha al acto educativo en el salón de clases o frente a la pantalla es fundamental, así como una concepción global del ejercicio profesional que a la manera del explorador haga brecha, encuentre caminos, resuelva acertijos y siempre se llene de dudas y nuevas incertidumbres.

BIBLIOGRAFIA

Si bien es numerosa la bibliografía que orienta las reflexiones y referencias expuestas, se expondrán las lecturas básicas que han apoyado las diferentes tareas llevadas a cabo.

1. Arreola Juan José, *La palabra educación*, SEP-1979, México.
2. Bachelard, Gastón, *Epistemología*, Anagrama. 1971. Barcelona
3. Barbero, J. Martin, *Procesos de comunicación y matrices de cultura* FELAFACS, 1987, Barcelona
4. Bartra Roger, *La jaula de la melancolía*, Grijalbo 1987. México.
5. Barthes *Proceso de la escritura*, Calden, 1974, Buenos Aires, Argentina.
6. Baudrillard *Videoculturas de fin de siglo*, cátedra, 1993. España.
7. Berger, y Luckman, 1974, *La constitución social de la realidad*, Amorrotu, 1972, Buenos Aires, Argentina.
8. Besse, Guy, *Práctica social y teoría*, cuadros políticos, 1964. España
9. Bleger, José. *Temas de psicología* Nueva Visión. 1976, Buenos Aires.
10. Bourdieu, Pierre *La reproducción* Laia 1972. Barcelona.
11. Bonfil Batalla, Guillermo. *México Profundo una civilización negada*, CNCA. 1987, México
12. _____, *Nuevas identidades culturales en México*, CNCA. 1991. México
13. Coper, David, *Psiquiatría y Autopsiquiatría*, Paidós, 1985. España
"El lenguaje de la locura" Ariel. 1979, España.

14. De los Reyes, Aurelio, et. al, *80 años de cine mexicano*, UNAM. 1976. México.
15. Devalle, Susana B.C.D. *La Diversidad prohibida*, Colegio de México, 1989. México.
16. Doudis, D.A. *Sintaxis de la imagen*, Gustavo Gili 1990. España.
17. Eco Humberto, *Obra abierta*, Lumen , 1979. España
18. _____, *La estructura Ausente*, Ariel, 1968. España
19. _____, *La estrategia de la Ilusión*, Lumen, 1986. Argentina.
20. Faus Belau, Angel, *La era Audiovisual, historia de los primeros cien de años de la radio y televisión*, Ediciones internacionales, Universitarias 1995. España
21. Feyerabend, Paul, *Contra el método*, Ariel, 1974. España.
22. Freire, Paulo, *La pedagogia del oprimido*, Siglo XXI, 1970. México.
23. _____, *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, 1975. México
24. _____, *cartas a Guinea Bissau*, Siglo XXI, 1977, México.
25. _____, *extensión o comunicación*, Siglo XXI, 1973. México
26. _____, *Acción cultural para la libertad*, CUPSA, 1983. México
27. _____, *La naturaleza política de la educación*, PAIDOS, 1990, España

28. _____, *Pedagogía de la esperanza*, Siglo XXI, 1992. México.
29. García Canclini, Carlos et. al, *Los nuevos espectadores*, IMCINE.
1994. México
30. García Canclini, Nestor, *Políticas culturales en América Latina*,
Grijalbo, 1987. México
31. _____, *Consumidores y Ciudadanos, conflictos
multiculturales de la globalización*, Grijalbo, 1995. México
32. Goldman Lucien, *La creación cultural en la sociedad contemporánea*,
Fontamara, 1980. España.
33. Guevara Niebla, Gilberto, *La catástrofe silenciosa*, Fondo de Cultura
Económica., 1992. México
34. Kracauer, S.K. *De Calgari a Hitler, Psicología del cine alemán*, Paidós
1985. España.
35. La Belle, Thomas J. *Educación no formal y cambio social en América
Latina*, Nueva Imagen, 1980. México.
36. Lapassade. Georges, *Autogestión Pedagógica*, Gedisa 1977. España.
37. Latapi Pablo et.al, *Educación y Escuela*, SEP. Nueva Imagen 1991.
México.
38. Laing, Ronald, *El yo dividido*, Fondo de cultura económica. 1964,
México.

39. _____, *El yo y los otros*, Fondo de cultura económica, 1974.
México
40. Lobrot, Michel, *Teoría de la Educación*, Fontanella, 1983. España.
41. _____, *Pedagogía Institucional*, Humanitas, 1974. Argentina.
42. McLuhan, Marshall, *El medio es el mensaje*. Paidós, 1967. Buenos Aires.
43. Mendel, Gerard, *La descolonización del niño*, Ariel, 1974, Barcelona.
44. Montalvo, Enrique, *El nacionalismo contra la nación*, Grijalbo. 1986.
México.
45. Monsivais, Carlos, *Amor perdido*, Era. 1980, México.
46. _____, *Los rituales del caos*. 1995. México
47. Olivé León, *Ética y diversidad cultural*, UNAM, Fondo de Cultura
Económica. 1993. México.
48. Pérez Tornero, José Manuel, *El desafío educativo de la televisión*,
Paidós, 1994. España.
49. Piaget Jean, *Seis estudios de Psicología*, Ariel, 1992, México.
50. Postman Neil, *Reirse hasta morir*. 1992. México.
51. Roquer, Rudolf, *Nacionalismo y cultura*, La Piqueta. 1977. México.
52. Staven Hagen, Rodolfo, *Derecho indígena y derechos humanos en
América Latina*, Colegio de México. 1988. México.
53. Tzvetan Todorov et.al, *Cruce de culturas y mestizaje cultural*, Jucar
1988. España.

54. _____, *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*, Siglo XXI, 1979, México.
55. Varios Autores, *Nuevos medios, viejos aprendizajes, las nuevas tecnologías en la educación*, Universidad Iberoamericana, 1995, México.
56. Varios Autores, *La metamorfosis de la TV*, Universidad Iberoamericana, 1995, México.
57. Varios Autores, *Televidencia, perspectivas para el análisis de los procesos de recepción televisiva*, Universidad Iberoamericana, 1995, México.
58. Varios Autores, *La Industria cultural, Sociedad de masas*, Mouto Avila editores, 1991, Caracas, Venezuela.
59. Varios Autores, *Política Cultural del estado Mexicano*, CBE, 1983, México.
60. Varios Autores, *Historia de la lectura en México*, Colegio de México, 1988, México.
61. Virilo Paul, *La máquina de la visión*, Cátedra, 1992, España.
62. UNESCO, *Historia y Diversidad de las culturas*, UNESCO, 1984, España.

Se ha seguido el pensamiento y reflexión de estos y otros autores en múltiples revistas: Revista Mexicana de Comunicación; Mundo, Letra Internacional, Ajo Blanco, Jornada semanal, Viejo Topo, Viceversa, Correo de la UNESCO, México, Indígena, Hojarasca, Topodrilo, Comunicación y Sociedad, Comunicación y Cultura, Ensayo, Culturas Contemporáneas, Intermedios, etc. De igual manera se ha seguido el reporte de múltiples investigaciones y ponencias en diferentes foros y seminarios, por su extensión se omiten en esta relación.

INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES
COORDINACION GENERAL DE EDUCACION ARTISTICA
DIRECCION DE ASUNTOS ACADEMICOS

**PLAN POR ACTIVIDADES GENERADORAS
DOCUMENTO RECTOR**

MA. GUADALUPE CRUZ GOMEZ
OMAR CHANONA BURGUETE
SUSANA RIOS SZALAY

Junio de 1961.

"Esperamos que la meta que perseguimos resulte clara. No se trata sólo de introducir una nueva relación maestro-alumno en clases aisladas. Se trata de promover una nueva concepción de la cultura y de la aculturación, opuesta a la concepción tradicional".

(M. Lobrot, "Pedagogía Institucional"; Humanitas, pág. 301, 1974).

CONTENIDO

Presentación	5
Cómo y por qué surgió este plan	6
Objetivos de los organismos del INBA en provincia	10
Objetivos de los talleres libres*	11
Propósitos del plan por actividades generadoras	12
Aprender es transformar	13
¿Cómo se aprende y cómo se enseña?	15
¿En qué consiste el plan por actividades generadoras	18
Sugerencias para la organización académica administrativa	23
Programación	24
Aplicación	29
Seguimiento	31
Gráfica general del plan por actividades generadoras en las artes plásticas	33
Gráfica general del plan por actividades generadoras en la danza	34
Gráfica general del plan por actividades generadoras en la música	35
Gráfica general del plan por actividades generadoras en el teatro	36
Bibliografía	37

PRESENTACION

En este documento rector del plan por actividades generadoras se expone el modelo pedagógico en que se basa la sistematización de los talleres libres de las Casas de la Cultura e Institutos Regionales de Bellas Artes.

Se proponen lineamientos metodológicos para un desarrollo más satisfactorio de la actividad docente, de manera que las experiencias de niños, adolescentes y adultos en los talleres libres de artes plásticas, danza, música y teatro se traduzcan en aprendizajes significativos. Consideramos que un aprendizaje es significativo para un individuo, no sólo cuando los conocimientos o habilidades adquiridas le permiten resolver problemas específicos o desenvolverse mejor en ciertas actividades, sino también en la medida en que contribuyen al pleno desarrollo de su personalidad.

La forma en que este plan se aplica a cada disciplina artística se presenta en otros cuadernos, los cuales aunados a este documento rector conforman la serie de cuadernos de apoyo a la sistematización de talleres libres.

Esperamos que el plan por actividades generadoras sea útil en la práctica cotidiana al maestro que, convencido de la importancia individual y social de la educación artística, se interesa en conocer nuevas alternativas para mejorarla.

COMO Y POR QUE SURGIO ESTE PLAN

Durante el sexenio del presidente Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958) y estando al frente del Instituto Nacional de Bellas Artes, Miguel Álvarez Acosta, se crearon los Institutos Regionales de Bellas Artes (IRBA), el primero de los cuales se fundó en San Luis Potosí. Estos institutos constituyen el antecedente directo de las Casas de la Cultura, tal como funcionan en la actualidad. Simultáneamente se establecieron los Centros Regionales de Iniciación Artística (CRIA) en varios estados de la República.

La primera Casa de la Cultura se creó en el año de 1954 en la Ciudad de Guadalajara, Jalisco, a iniciativa del Gobernador Agustín Yañez.

Posteriormente, en el año de 1968, se inauguró la Casa de la Cultura del Estado de Aguascalientes, a la que se encomendó como principales tareas promover y difundir la cultura, y contribuir a la educación artística de la comunidad. Para ello se estableció una gran variedad de talleres libres, con la idea de formar grupos de aficionados (de danza, teatro, coros, etc.).

Los talleres libres vinieron a constituir el "eje central" de las actividades de las Casas de la Cultura; sin embargo, carecían de un plan de trabajo que unificara objetivos y criterios generales de organización.

En 1977 el Instituto Nacional de Bellas Artes se reorganizó con la finalidad de promover la descentralización cultural, creándose entonces la Dirección de Promoción Nacional y la Coordinación General de Educación Artística.

A la Dirección de Promoción Nacional le fue encomendada la coordinación de los organismos del INBA en provincia, así como el fomento de la promoción y difusión de las diversas manifestaciones artísticas. El propósito: "acabar con la imagen de que el INBA es solamente el Palacio de Bellas Artes con sus mármoles, sus exposiciones, sus conciertos..."¹

Por otra parte, se asignó a la Coordinación General de Educación Artística como funciones principales: fortalecer la estructura académica y académico-administrativa y mejorar los servicios escolares de todos los organismos educativos dependientes del Instituto. Las acciones de la Coordinación General de Educación

Artística tienen como marco de referencia los lineamientos establecidos por la Secretaría de Educación Pública, para el período 1979-1982² particularmente en lo relativo a los siguientes objetivos programáticos:

- Elevar la calidad de la educación
- Mejorar la atmósfera cultural
- Aumentar la eficiencia del sistema educativo

Elevar la calidad de la educación es una forma de aumentar la capacidad de las personas para mejorar, individual y colectivamente, la calidad de su vida³, para lo cual es preciso instrumentar diferentes programas, entre ellos mejorar los contenidos y métodos educativos, capacitar y mejorar profesionalmente al magisterio en servicio, desarrollar materiales y tecnologías educativas, y fomentar la investigación educativa.

Mejorar la atmósfera cultural requiere llevar a cabo programas diversos, uno de los cuales consiste en "impulsar la educación artística y preservar y difundir el patrimonio artístico".

Aumentar la eficiencia del sistema educativo implica, entre otras acciones, implantar sistemas que eleven la eficacia de la acción educativa, impulsar la planeación educativa y propiciar el intercambio educativo y cultural con otros países.

En la Tercera Reunión Nacional del INBA en provincia, celebrada en la Ciudad de Puebla en 1979, los directores de las Casas de la Cultura y de los Institutos Regionales de Bellas Artes externaron como una de sus principales inquietudes la necesidad de sistematizar la educación artística que se imparte en dichos organismos, mediante planes y programas de estudio adecuados a las características de los talleres libres.

Para entonces, la Dirección de Asuntos Académicos de la Coordinación General de Educación Artística contaba con cierta información sobre los talleres libres, obtenida en las visitas a diferentes Casas de la Cultura:

- (1) Dirección de Promoción Nacional. Entrevista con Víctor Sandoval, *Semanas de Bellas Artes* No. 113, 30 de enero de 1980.
- (2) La Política Educativa de México en la UNESCO. Discurso de Fernando Solana, Secretario de Educación Pública en la XX sesión de la Conferencia General de la UNESCO, París, Francia, oct. 1978.
- (3) Programas y Metas del Sector Educativo 1979-1982.

- Requisitos de ingreso flexibles (pueden asistir personas de diferentes edades, independientemente de su escolaridad, de su ocupación y de sus intereses).
- Inscripciones permanentes en muchos casos, por lo que constantemente se incorporan nuevos alumnos a los grupos.
- Grupos heterogéneos (en algunos casos el conductor de un taller tiene que atender simultáneamente a niños, adolescentes y adultos, con diferentes niveles de aprendizaje).
- Población flotante y deserción.
- Falta de oportunidades de capacitación y actualización para profesores, particularmente en aspectos psicopedagógicos.
- Variaciones significativas en cuanto a objetivos, contenidos y duración de los cursos.
- Carencia de planes y programas de estudio.
- Falta de planificación en el establecimiento de talleres (sujetos a factores circunstanciales), lo que significa que no todas las Casas ofrecen los mismos talleres.
- Por tanto, existencia de problemas de continuidad para quienes cambian de lugar de residencia y sobre todo para aquellas personas interesadas en proseguir estudios formales en la disciplina en la que se iniciaron en el taller libre.

Posteriormente, la misma Dirección de Asuntos Académicos analizó diversos diseños curriculares buscando el modelo de planeación y programación más adecuado para este sector del INBA. Dicho sector puede caracterizarse por los siguientes aspectos:

a) Ubicación y propósitos de estas instituciones

Se trata de más de sesenta organismos, ubicados en los diferentes estados de la República, que dan servicio a la comunidad, promoviendo la más amplia y activa participación en la vida cultural, a partir de la difusión y de la educación artística.

Esto planteaba la necesidad de un plan flexible que estableciera lineamientos generales de trabajo adaptables a las características, necesidades y recursos particulares de cada institución.

b) Personal docente

Los maestros de las Casas de la Cultura presentan diferencias en su formación y experiencia, así como en las técnicas y procedimientos que utilizan en su taller e incluso en los objetivos del mismo. Esto llevó a cuestionar la conveniencia de establecer un programa único para maestros de una misma especialidad, ya que si no se conocen todas las actividades estipuladas, o no se concuerda en las técnicas y procedimientos, este programa único no será realmente útil. Por otra parte, se planteó la necesidad de establecer dos programas paralelos: uno de capacitación y actualización docente que permita superar aquellas diferencias de formación que obstaculicen el óptimo desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y otro de producción de material didáctico para apoyar dicho proceso.

c) Disciplinas de estudio y didáctica

La enseñanza sistematizada de las disciplinas artísticas requiere una didáctica propia, conducente a la adquisición o desarrollo de habilidades específicas y basada en la actividad, porque todos los contenidos, por ejemplo las técnicas (óleo, técnica de la danza, etc.), aunque integren elementos teóricos, exigen una aplicación y práctica inmediatas. Además es muy importante que el procedimiento didáctico propicie la expresión creativa del alumno.

También hay que considerar que dentro de este tipo de talleres los estudiantes pueden presentar variaciones significativas en lo relativo a sus intereses y aptitudes. Es decir, que el maestro deberá enseñar lo mismo a quien tiene aptitudes que a quien no las tiene, al que asiste por mera recreación que al que busca una formación; a diferencia de otras instituciones que ofrecen estudios formales de arte y cuyos requisitos de ingreso implican una selección, de manera que el trabajo de maestros y alumnos tiene como base ciertas aptitudes de éstos que pueden facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tomando en cuenta estos aspectos, la solución al problema de sistematizar y mejorar el funcionamiento de los talleres libres exigía un nuevo diseño de planeación, diferente de los modelos académicos que se aplican en otras instituciones educativas. Por este motivo fue creado el Plan por Actividades Generadoras (PAG), el cual constituye una propuesta metodológica basada en los objetivos de las Casas de la Cultura e Institutos Regionales de Bellas Artes y de los talleres libres de estos organismos.

Una versión preliminar de dicha propuesta fue presentada con carácter de anteproyecto en las cinco reuniones regionales del INBA en provincia efectuadas durante 1980, con la idea de que se analizara, discutiera y enriqueciera con las aportaciones de cada institución participante. Una vez que el anteproyecto fue analizado y aprobado unánimemente, se llevó a cabo un curso de capacitación docente para la aplicación del plan por actividades generadoras, en la Casa de la Cultura de León, Guanajuato, en agosto del mismo año, con la participación de 130 maestros de diferentes instituciones, los dos pedagogos que diseñaron el plan por actividades generadoras y nueve especialistas en artes plásticas, danza, música y teatro del grupo de asesores que desarrolló dicho plan en cada una de las disciplinas artísticas. Es decir que el curso abarcó aspectos pedagógicos y artísticos.

OBJETIVOS DE LOS ORGANISMOS DEL INBA EN PROVINCIA*

1. Promover la participación activa de todos los sectores de la comunidad en las distintas manifestaciones culturales, contribuyendo así al aprovechamiento del tiempo libre.
2. Rescatar, investigar, registrar y definir los elementos auténticos de la cultura popular para desarrollarlos e integrarlos a la cultura nacional y universal.
3. Coadyuvar a la defensa del patrimonio artístico nacional, vigilando la preservación de obras artísticas, monumentos y sitios históricos, con base en las leyes que sobre la materia existen.
4. Servir de núcleo coordinador para respaldar y conjugar los esfuerzos de otras organizaciones de la comunidad con fines culturales, y apoyar a los nuevos valores de provincia mediante estímulos y acciones concretas.
5. Difundir las expresiones artísticas de nuestro pluralismo cultural, para hacer que todo el pueblo participe en la reivindicación de la cultura nacional, aprovechando los medios masivos de comunicación (prensa, radio, televisión y cine).

(*) Estos objetivos, formulados por la Dirección de Promoción Nacional, incluyen las observaciones recogidas en las reuniones regionales del INBA, efectuadas en el transcurso de 1980.

6. Alentar la expresión artística entre niños, jóvenes y adultos, mediante cursos permanentes y temporales impartidos en talleres libres.

7. Formar cuadros básicos y directivos de alta calificación e involucrar en las tareas culturales a un mayor número de escritores y artistas mexicanos y a los mejores artistas y maestros extranjeros que radiquen en nuestro país.

8. Propugnar por la utilización de diversas formas de expresión estética que permitan al hombre contemporáneo enriquecer y ampliar su visión de la realidad, con miras a transformarla, como corresponde a organismos vitales.

9. Convertirse en una necesidad de la comunidad al establecer una relación profunda entre los requerimientos culturales de la población y los propósitos de desarrollo general del país, para así contribuir al fortalecimiento de una verdadera cultura nacional, descolonizada e inserta en un proceso histórico orientado al futuro.

OBJETIVOS DE LOS TALLERES LIBRES*

1. Propiciar la comprensión, apreciación y práctica de las diferentes disciplinas artísticas y con ello la participación activa de la comunidad en la vida cultural.
2. Desarrollar las habilidades necesarias para la expresión artística, en niños, adolescentes y adultos.
3. Coadyuvar a la formación integral del individuo y al desarrollo de su creatividad, a partir de la educación artística.
4. Contribuir a la preparación de un público capaz de reconocer la calidad de las manifestaciones artísticas.

(*) Formulados a partir del análisis de la entrevista al Director de Promoción Nacional, Maestro Víctor Sandoval, publicada en la Semana de Bellas Artes, número 113, del 30 de enero de 1980 y del escrito del Departamento de Promoción Técnica en Provincia (Dirección de Promoción Nacional) titulado "Objetivos para talleres libres de las Casas de la Cultura".

5. Identificar, estimular y encauzar vocaciones artísticas en la comunidad, para su adecuado desarrollo.

PROPOSITOS DEL PLAN POR ACTIVIDADES GENERADORAS

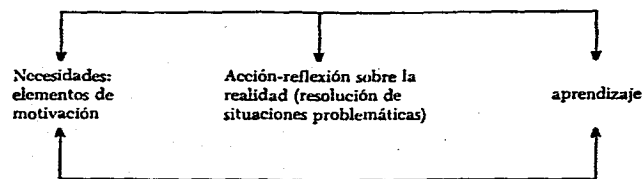
1. Establecer una metodología de trabajo basada en una didáctica específica, congruente con las características de las disciplinas artísticas, de los talleres libres, de la población que asiste y del contexto sociocultural.
2. Unificar los contenidos de los diversos talleres de una misma disciplina artística, a partir de la definición y organización de dichos contenidos.
3. Definir criterios y lineamientos comunes de trabajo, a partir de la determinación de las habilidades específicas de cada disciplina artística y de un repertorio de las actividades generadoras de dichas habilidades.
4. Aprovechar la diversidad de experiencias de los maestros, planteando la flexibilidad necesaria para que cada uno aplique su criterio en la selección y programación de las actividades propias de su taller.
5. Promover una nueva relación maestro-alumno, basada en la comunicación y en la participación activa de ambos, que se traduzca en aprendizajes significativos y permita a cada uno enriquecer su formación específica y desarrollar su creatividad.

APRENDER ES TRANSFORMAR

En todo proyecto educativo hay un concepto implícito o explícito de aprendizaje, que se refleja en la estructura del plan de estudios, en la organización académico-administrativa, en la relación maestro-alumno y en la forma como se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esto se ha considerado indispensable explicar brevemente el concepto de aprendizaje en que se basa el plan por actividades generadoras.

La educación en un sentido amplio se desarrolla paralelamente a la necesidad que tiene el hombre de transformar su contexto. Es un proceso de aprendizaje continuo que comienza en el núcleo familiar y se caracteriza por una transformación permanente del sujeto al asimilar las ideas, valores, costumbres, etc., del medio en el que se desarrolla. El hombre aprende cuando transforma, y al aprender se transforma a sí mismo, cuando observa la realidad y se da cuenta de lo que necesita hacer para transformarla. Dicha observación es un acto reflexivo que le permite utilizar el conocimiento como instrumento para resolver sus problemas específicos. Este acto reflexivo adquiere características distintas en un niño y en un adulto. En el niño se basa en la observación directa de su medio y en el adulto en un análisis más complejo y crítico del mismo.

El aprendizaje no es un proceso lineal. Cada vez que se enfrentan situaciones nuevas surgen crisis, inseguridad o dudas que son justamente el punto de partida para aprender. De esta manera, se requiere de una acción-reflexión del individuo sobre su realidad, para ir construyendo y enriqueciendo su conocimiento y experiencia permanentemente, puesto que no hay conocimientos acabados; éstos se determinan por la dinámica propia de las necesidades humanas generadas en la interacción del individuo con su medio. De esta manera el conocimiento no es algo abstracto, por el contrario constituye un resultado concreto de la asimilación de la experiencia originada en el contacto del sujeto con la realidad.



En este sentido, "el conocimiento no son datos recogidos por nuestros sentidos... ni enigmas revelados mágicamente, es producido a partir de la crítica de las apariencias y de las ideas que hacemos de las cosas" ⁴ por ejemplo:

En las disciplinas artísticas uno de los elementos de conocimiento es el espacio. Este existe en la realidad. Nuestro cuerpo ocupa un lugar determinado, los objetos, etc. Cuando hablamos de artes plásticas hacemos referencia a un espacio contenedor y a un espacio contenido, en danza al manejo del espacio escénico, etc., es decir, se da una explicación en función de una situación concreta, convirtiéndose en objeto de conocimiento.

Los elementos de conocimiento no son entes aislados, guardan interrelaciones. Siguiendo el mismo ejemplo: al espacio no lo podemos disociar en la realidad del tiempo; pero cada uno existe como concepto.

Con frecuencia los elementos de conocimiento se aíslan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, provocando la desvirtuación de los mismos. Para evitar esto se debe atender al carácter integral de la realidad, organizando y agrupando esos elementos en función de las relaciones que guardan entre sí.

¿COMO SE APRENDE Y COMO SE ENSEÑA?

Partimos del supuesto que la base para adquirir conocimientos es la acción del individuo, la cual consiste en la *asimilación* y *transformación* del objeto de conocimiento. Según Jean Piaget en cada etapa del crecimiento se observan características de maduración psicobiológicas que determinan la adquisición de habilidades y conocimientos. Las habilidades y conocimientos correspondientes a cada nueva etapa se integran a los de la etapa anterior pero en un nivel de mayor complejidad. A la vez se preparan las condiciones para la formación de la siguiente etapa, pasando así por una construcción progresiva de "estados de menor conocimiento a estados de conocimientos más rigurosos" ⁵.

De lo anterior se desprende que *toda transmisión de información debe responder a las posibilidades de asimilación de los alumnos*, ya que el principal objetivo que guía el proceso de aprendizaje es su desarrollo armónico e integral.

Lograr esta meta no es fácil cuando no se tiene una idea clara de cómo lograrla y se divide al hombre en distintos aspectos: biológico, psicológico y sociológico, impulsando el desarrollo de cada uno de ellos por separado, o de uno en menoscabo de los otros, lo que impide ese desarrollo equilibrado. A veces se combinan estos aspectos pero sin considerar al hombre como unidad dinámica. Por esto, la educación, independientemente de la modalidad que se trate, debe basarse en la consideración del intercambio hombre-hombre, hombre-medio social, hombre-naturaleza.

Existen múltiples experiencias mediante las cuales el ser humano puede lograr una mejor interacción con su medio, entre las cuales se destacan las actividades artísticas; al realizarlas el hombre expresa creativamente su visión del mundo.

Cuando el proceso de producción creativa es sistematizado e introducido a un salón de clases, deben considerarse los siguientes aspectos:

- las características de los estudiantes,
- los objetivos de dichas actividades,
- la realidad específica en que se desarrolla la actividad artística.

(4) Néstor Braunstein, *Psicología Ideología y Ciencia*. P. 10 Siglo XXI.

(5) Néstor Braunstein, *OB*. Cit. p. 279.

- la congruencia de los contenidos de aprendizaje con los objetivos del programa de estudio,
- los medios (técnicas, procedimientos y recursos) que se utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje,
- las necesidades docentes.

La organización de todos estos elementos conforma una *metodología general* necesaria para planificar, programar, aplicar y seguir el desarrollo de los contenidos educativos. La sistematización de estos contenidos se basa en la psicología evolutiva, en la didáctica y la semiología entre otras disciplinas que nutren a la pedagogía.

Este enfoque se deriva de los siguientes principios:

- La enseñanza y el aprendizaje guardan una relación recíproca, lo mismo que sus protagonistas. Es decir, que la relación maestro-alumno consiste en un intercambio en el que el alumno aprende a partir de las explicaciones y orientaciones del maestro y éste, a su vez, puede enriquecer su experiencia docente y encontrar nuevas formas de desarrollarla, cuando el estudiante cuestiona, plantea dudas, tiene dificultades, o cuando las resuelve.
- El desarrollo bio-psico-social del ser humano determina las características, posibilidades y limitaciones de las etapas evolutivas por las que atraviesa. Este hecho exige que la programación de los contenidos en actividades de aprendizaje responda realmente a las posibilidades de asimilación del alumno.
- La transmisión de información requiere de la utilización de técnicas, procedimientos y recursos para organizarla de una manera sencilla y clara dentro de un proceso de comunicación que facilite la transformación de esa información en conocimientos.
- El desarrollo de ciertas habilidades requiere un conjunto de experiencias llamadas actividades o ejercicios de aprendizaje, seleccionados por el maestro.

Estos aspectos básicos son abordados por la didáctica, entendida como: *el cuerpo de conocimientos teórico-prácticos que permiten planear, programar, aplicar y seguir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Incluye elementos de análisis, lineamientos y criterios para explicar una situación de aprendizaje y resolverla mediante la aplicación de técnicas, procedimientos y recursos que organicen y sistematicen este proceso.*

verla mediante la aplicación de técnicas, procedimientos y recursos que organicen y sistematicen este proceso.

En resumen, la didáctica permite la sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la aplicación de criterios de organización de clases, selección de contenidos y aplicación de determinados métodos y técnicas.

La didáctica se apoya en la filosofía y en las ciencias sociales (sociología, antropología, lingüística) de los que incorporará determinados elementos. Cualquier propuesta didáctica se basa en un concepto de aprendizaje que influye en los objetivos, actividades, métodos y técnicas seleccionados por el profesor para llevar a cabo su labor.

La propuesta didáctica del Plan por Actividades Generadoras plantea la necesidad de que tanto el maestro como el alumno participen activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y realicen una confrontación continua entre la teoría y la práctica.

Es muy importante vigilar la congruencia entre el planteamiento teórico y la práctica, para evitar las contradicciones que obstaculizan el logro de aprendizajes significativos, como ocurre cuando se induce al alumno a la aceptación acrítica de teorías o principios o a la repetición mecánica de técnicas y a la memorización de datos, en lugar de motivarlo para que reflexione, cuestione y descubra el significado de lo que aprende y del por qué lo aprende.

¿EN QUE CONSISTE EL PLAN POR ACTIVIDADES GENERADORAS?

El plan por actividades generadoras constituye una metodología cuya estructura pedagógica es la base para programar y desarrollar las actividades de aprendizaje de cada taller. Su función consiste en proporcionar los indicadores necesarios para lograr un desarrollo efectivo del proceso enseñanza-aprendizaje, en lo cualitativo y en lo cuantitativo. Este plan se sustenta en tres lineamientos básicos:

- a) Estructuración teórico-práctico de los conocimientos.
- b) Interdisciplinariedad en la práctica.
- c) Flexibilidad.

Es decir:

a) Una estructuración teórico-práctica de los conocimientos que ofrezca los elementos suficientes para comprender la utilidad de esos en la resolución de problemas específicos, a través de la experimentación y ejercitación continuas.

b) Un enfoque interdisciplinario que articule por una parte las disciplinas que intervienen en la sistematización de la enseñanza y que por otra parte vincule las disciplinas artísticas.

c) La flexibilidad es indispensable para no limitar al maestro coartando sus posibilidades de seleccionar las actividades a desarrollar y para poder responder a los objetivos de las instituciones y a los intereses de la población atendida. Además, esta organización académica flexible proporcionará los lineamientos pedagógicos para la programación de cada curso, de acuerdo con las posibilidades de asimilación de los alumnos.

Su didáctica o metodología de trabajo se basa en la experimentación y ejercitación directa. Se parte del principio de que *cada disciplina* se caracteriza por ciertas habilidades (*) específicas. Al lograr dichas habilidades el alumno con ciertas apti-

(*) El término habilidad se refiere no sólo a la destreza para llevar a cabo una tarea, implica además un conocimiento teórico-práctico.

tudes, y que así lo desee, tendrá las bases para emprender estudios formales en la disciplina artística en la que se inició en el taller libre. En el caso de los aficionados contarán con los elementos necesarios para expresarse mediante un lenguaje artístico. *Esas habilidades sólo son posibles si previamente se desarrollan actividades generales* que funcionan como prerequisites de la habilidad, en este sentido son actividades generadoras de esas habilidades. En el nivel más práctico, las actividades generadoras son alcanzadas por la realización de los ejercicios concretos que el maestro por su experiencia considera convenientes para el logro secuencial de las actividades generadoras. En resumen, este plan se basa en el principio fundamental de que *toda actividad genera otra actividad* de mayor especialización dentro de la misma línea temática.

La estructura pedagógica está constituida por:

1. Disciplinas de estudio

Están determinadas por la existencia de talleres libres de música, artes plásticas, danza y teatro. En este aspecto se trata de definir el enfoque con el que se aborda la enseñanza de dichas disciplinas y las formas en que se interrelacionan las especialidades de una misma disciplina.

2. Objetivos generales de las disciplinas

Constituyen las metas particulares de cada disciplina artística y tienen relación directa con los objetivos de los talleres libres y los de las Casas de la Cultura e Institutos Regionales de Bellas Artes.

3. Habilidades específicas por disciplina

El aprendizaje se manifiesta con la adquisición de habilidades, éstas se definen como la integración teórico-práctica de los conocimientos que utiliza un individuo como instrumento para resolver los problemas que se le presentan.

El conocimiento de cada disciplina artística implica el desarrollo de un conjunto de habilidades específicas que permiten a una persona expresarse, sea cantando, bailando, pintando, tocando un instrumento o actuando, según la disciplina de que se trate.

La adquisición de estas habilidades, como ya se dijo antes, se basa en la experi-

mentación y ejercitación continuas y debe ser adecuada a las características de asimilación del alumno.

En el caso de los niños, dichas características corresponden a las etapas de su desarrollo, las cuales abarcan diferentes aspectos denominados precisamente "centros de desarrollo" y que son: el lenguaje, la coordinación psicomotriz (gruesa y fina), la sensoripercepción, la socialización y la noción tiempo-espacial. Es muy importante considerar las posibilidades y limitaciones de estos centros en cada etapa por la que atraviesa el niño, para que las actividades que lleve a cabo sean adecuadas a su edad. Es decir, que no se le pida algo que todavía no puede hacer y que incluso podría dañarlo físicamente, como puede suceder con ciertos movimientos; además, la frustración podría afectar su autoestima y restarle seguridad en sí mismo.

Por otra parte, cuando se ignoran las posibilidades y necesidades de aprendizaje del niño no se está alentando su pleno desarrollo, y por lo tanto se le está limitando precisamente por la falta de estímulos apropiados.

Al desarrollar ciertas habilidades propias de las disciplinas artísticas, sobre las bases señaladas, se contribuye al desarrollo integral del niño, principalmente cuando sus experiencias no se restringen a una disciplina y se diversifican. Un niño o niña que ha tenido experiencias educativas de danza, música, artes plásticas y teatro, tendrá una mayor libertad de movimiento y a la vez un mejor dominio de sus movimientos, su capacidad sensoriperceptiva será también mejor, incluso podría decirse que su forma individual de sentir y percibir el mundo se habrá enriquecido con nuevos elementos, lo mismo que sus capacidades de expresión y comunicación.

En el caso del adolescente y del adulto, los centros a que nos hemos referido, y que supuestamente han alcanzado otros niveles de desarrollo, se verán enriquecidos con las experiencias artístico-educativas.

4. Actividades generadoras.

La determinación de las habilidades que caracterizan a las disciplinas artísticas permite detectar los elementos de conocimiento necesarios y que interactúan en su desarrollo.

Los conocimientos se convierten en contenidos de aprendizaje cuando la finalidad es su enseñanza; no son entes aislados, sino interdependientes. Por esto puede hablarse de bloques o núcleos que los conjuntan y que han sido denominados *actividades generadoras*. A continuación se dan algunos ejemplos de componentes de ciertas actividades generadoras.

En artes plásticas una actividad generadora se enuncia como "elementos de la comunicación visual", uno de sus componentes es: la forma como concepto, su relación con el color, la textura, el espacio, etc., en una composición determinada.

En el caso de la música una actividad generadora es la audición musical, y un componente de ésta es el sonido como concepto (altura, intensidad, duración) y su relación con el ritmo, la melodía y la armonía.

Las actividades generadoras son unidades autosuficientes e interdependientes que establecen una integración teórico-práctica de los conocimientos que conforman una disciplina artística. En la práctica dichas actividades pueden seleccionarse y organizarse según las características de los estudiantes y de acuerdo con la formación y experiencia del maestro. Si bien las actividades generadoras se encuentran interrelacionadas, en su funcionamiento y logro son independientes. *Cada actividad es generadora de habilidades* en la medida en que reúne una serie de ejercicios concretos que el maestro, por su experiencia, considera convenientes para alcanzar los objetivos.

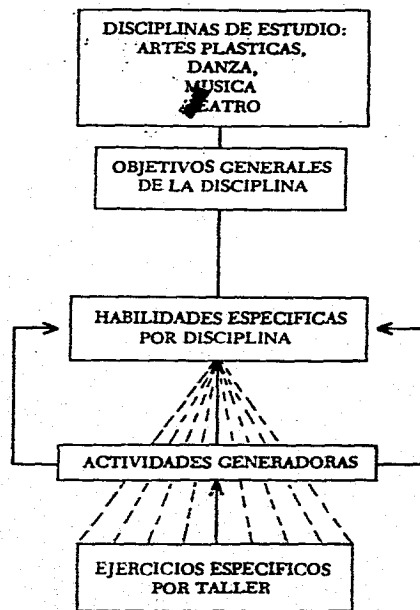
5. Ejercicios específicos

Los ejercicios específicos, constituyen el núcleo central de práctica en el salón o espacio de trabajo. Son las acciones cotidianas que el maestro lleva a cabo para lograr sus objetivos y en las que hace que sus alumnos salten, tracen líneas, gesticulen, etc. Al conjuntarse se traducen en actividades más amplias que generan habilidades.

La selección de ejercicios es muy importante como una forma de aprovechar la experiencia y práctica cotidiana del maestro en el proceso de sistematización de los talleres libres.

Los elementos que conforman la estructura pedagógica guardan una dinámica propia que conduce de los ejercicios específicos a la adquisición de las habilidades propias de las disciplinas artísticas (ver gráfica No. 1).

GRAFICA GENERAL DE LA ESTRUCTURA PEDAGOGICA



GRAFICA No. 1

SUGERENCIAS PARA LA ORGANIZACION ACADEMICA ADMINISTRATIVA

La instrumentación de un plan de trabajo no puede dissociarse de la organización académica-administrativa de la institución que lo aplica. Dicha organización abarca la distribución de horarios, duración de cursos, ciclos de aprendizaje, periodos de inscripción, manejo de la documentación escolar, etc.

En este aspecto se proponen criterios de organización para que cada institución considere si proceden o no, en función de la demanda educativa, es decir de las características de la población interesada en los talleres libres, de los recursos humanos y materiales disponibles, etc.

a) Organización de talleres por edades.

Es importante que dentro de un taller no exista una población que presente diferencias fundamentales en cuanto a la edad. El proceso de enseñanza-aprendizaje requiere de métodos didácticos apropiados a las edades de los estudiantes, ya que no se debe utilizar un mismo método de trabajo con niños, adolescentes y adultos.

Si bien cada año de la vida de una persona implica circunstancias, necesidades y experiencias individuales, se observan intereses y características comunes en cada etapa evolutiva. Por ello se recomienda que, en la medida de lo posible y para un mejor funcionamiento del taller, se formen los siguientes grupos:

- a) grupo de 5 a 7 años
- b) grupo de 8 a 12 años
- c) grupo de 13 a 15 años
- d) grupo de 16 a 20 años
- e) grupo de 21 en adelante.

b) Organización del taller por ciclos de aprendizaje

Aparte de la organización de grupos por edades, es muy conveniente diferenciar niveles de aprendizaje. Esto significa que cuando dentro de un taller haya

alumnos que empiezan a aventajar a sus compañeros, esos no se vean frenados en su desarrollo por no haber la oportunidad de cambiarse a un grupo más acorde con su nivel de aprendizaje.

Algunas Casas de la Cultura operan con las categorías de "principiantes", "intermedios" y "avanzados". La generalización de esta clasificación es recomendable siempre y cuando se precisen los criterios para ubicar a los estudiantes en el nivel adecuado a sus habilidades y conocimientos.

PROGRAMACION

La enseñanza-aprendizaje es un proceso de comunicación que desarrollan maestro y alumno. La información que intercambian está constituida por los contenidos de aprendizaje, los cuales deben organizarse para su adecuada comprensión.

La programación es la organización y dosificación de los contenidos mediante ejercicios específicos. Esto presupone la selección de las técnicas, procedimientos y recursos más idóneos para que el alumno logre aprendizajes significativos.

La programación es una tarea sencilla basada en un análisis didáctico. Este consiste en el estudio de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el objeto de establecer los procedimientos o estrategias de trabajo que conduzcan de los contenidos al aprendizaje de los mismos. Dichos elementos son:

a) Población.- La dosificación de los contenidos se realiza en función de la edad, características, necesidades e intereses de los estudiantes y de su contexto social con la finalidad de responder a sus posibilidades de asimilación.

b) Personal docente.- Cada maestro tiene una forma particular de enseñar. El Plan por Actividades Generadoras parte del principio de que cada maestro debe elaborar su propio programa, para lograr que éste sea efectivo.

c) Disciplina artística y especialidad.- Como se ha señalado, cada disciplina artística se caracteriza por un cuerpo de conocimientos que constituyen el común denominador de las diferentes especialidades; pero en el proceso de enseñanza-aprendizaje deben adecuarse a las características y necesidades de procedimientos de la especialidad. Por ejemplo:

disciplina:	contenido:	especialidades:
artes plásticas	la forma (en)	pintura escultura grabado

En otras palabras, es necesario adecuar los contenidos de la disciplina a la especialidad que el maestro enseña e incorporar otros elementos que son intrínsecos a ésta, como son los procedimientos y las técnicas.

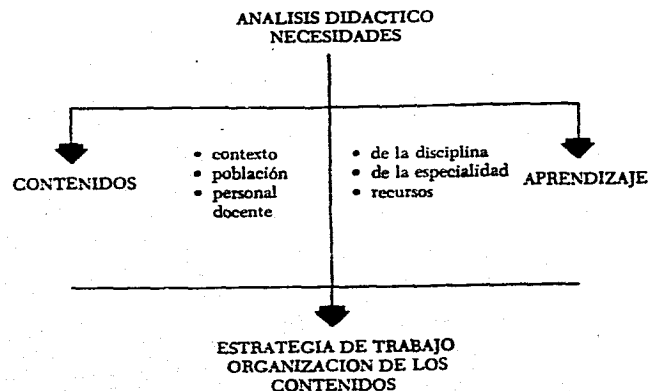
d) Ciclo de aprendizaje.- Se refiere al nivel de conocimientos en el que se encuentra un determinado grupo, ya que independientemente de que los contenidos que se manejan son los mismos, el grado de dificultad con el que se trabaja es diferente con un grupo de principiantes que con uno de avanzados.

e) Recursos materiales.- Concretamente las instalaciones con las que cuenta cada institución y que constituyen el medio físico en el cual funciona el taller.

Esas ofrecen posibilidades o limitaciones; pero lo importante es encontrar las formas que permitan el mejor aprovechamiento de los recursos físicos disponibles.

La población, la formación de los profesores, los requerimientos técnicos de la disciplina, de la especialidad (*) el nivel de conocimientos del grupo y el tipo de recursos materiales con que se cuenta constituyen las variables cuya articulación permitirá definir la estrategia de trabajo y la organización de los contenidos que conduzca al logro de las metas trazadas.

(*) El término especialidad se refiere a las modalidades de cada disciplina. Por ejemplo en danza las especialidades serían: danza contemporánea, danza clásica y danza folklórica.



Estableciendo mecanismos de articulación entre los objetivos institucionales, los objetivos y habilidades de cada disciplina, las necesidades del alumno y los objetivos del maestro, se propiciará la unificación de criterios en cuanto a contenidos y metas, sin limitar al profesor y por consecuencia al alumno.

La forma de programación que se propone para los talleres consiste en lo siguiente:

1. Análisis de las habilidades.

Considerando que el conocimiento de una disciplina artística, en cualquier nivel, supone a su vez el dominio de habilidades concretas, el primer paso de la programación consiste en efectuar un análisis de dichas habilidades con el objeto de identificar la línea de desarrollo que sigue el maestro. Por otra parte, este análisis

debe ser la base para graduar las habilidades y los elementos que las componen, observando un orden de menor a mayor grado de dificultad que permita atender en forma simultánea las posibilidades de asimilación del alumno y los requerimientos de la disciplina.

2. Selección de actividades generadoras.

Paralelamente al análisis de las habilidades, se analizan, seleccionan y organizan las actividades por medio de las cuales se pretende generar las habilidades deseadas. En una primera etapa de la aplicación del plan el número de actividades que se abarquen será determinado por la amplitud de los conocimientos de cada maestro; sin embargo con el programa paralelo de capacitación y actualización docente, a mediano plazo todos los maestros estarían en condiciones de cubrir todas las actividades propuestas y dependiendo de su creatividad podrían generar otras.

3. Determinación de ejercicios.

Una vez identificadas dichas actividades se seleccionan los ejercicios específicos, a partir de la estructuración de contenidos que la actividad seleccionada abarca y en función de la especialidad, población, contexto, recursos; organizándose de menor a mayor grado de dificultad. La selección cuidadosa de estos ejercicios es importante, pues si bien los contenidos de aprendizaje son los mismos para niños, adolescentes y adultos, los ejercicios que se requieren para la asimilación de esos, no pueden ser iguales para todos, ya que es necesario que las técnicas y procedimientos sean adecuadas a las posibilidades de los alumnos, dependiendo de su edad.

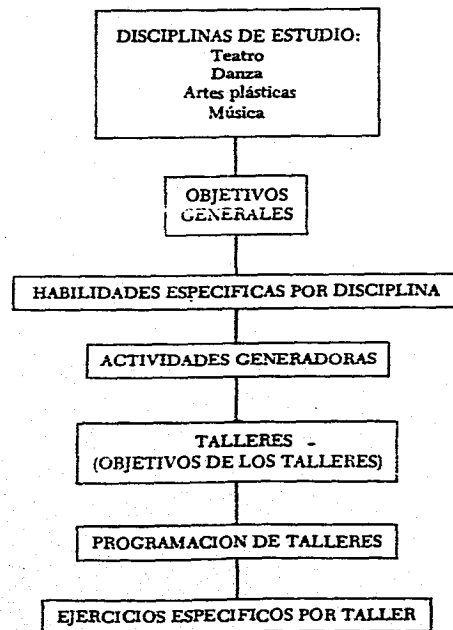
4. Recursos didácticos.

Se refieren a la especificación de los materiales necesarios para lograr los ejercicios propuestos (pizarrón, gises, técnicas grupales, equipo de trabajo, etc.)

5. Evaluación.

Finalmente se establecen los criterios e instrumentos para evaluar el desarrollo del proceso de aprendizaje, mediante la demostración del alumno, ya sea representando, tocando un instrumento, etc., o en base a su participación y dedicación durante dicho proceso.

La ubicación de la programación dentro de la estructura general del plan se indica en la gráfica No. 2



GRAFICA No. 2

APLICACION

La aplicación se refiere a la puesta en práctica de los programas elaborados con los cuales se intenta que el maestro del taller pueda promover el aprendizaje de los alumnos. La función de éste es preparar o crear el ambiente propicio para que el alumno se desenvuelva, lo que logra en la medida en que se entrega a su labor y estimula al alumno para que participe activamente. En términos generales se espera que el conductor de un taller enseñe al compartir su experiencia y que en este acto la enriquezca y renueve. Independientemente de la programación y de los objetivos de un determinado taller, las cuatro sugerencias didácticas que a continuación se describen pueden ser útiles para lograr un mejor desarrollo del proceso de aprendizaje.

1. Práctica inicial

Consiste en que el maestro reúna al grupo de trabajo y a partir de pláticas y ejercicios detecte:

- niveles de aprendizaje en los alumnos
- cualidades personales (facultades)
- motivación, etc.

De esta manera sabrá desde el principio el tipo de alumnos con los que trabaja y podrá planear adecuadamente su curso. Siempre que se inicia una nueva actividad es necesario hacer este tipo de "diagnóstico", que además promueve la desinhibición del grupo para hacer cosas nuevas.

2. Elementos nuevos

Cuando se han detectado los niveles de aprendizaje y posibilidades de los alumnos, se pasa a la exposición de los elementos de conocimiento que el alumno necesita para iniciar su ejercitación. El primer paso de "práctica inicial" permitirá al maestro modular esos nuevos elementos de manera que el alumno avance en su aprendizaje sin presiones.

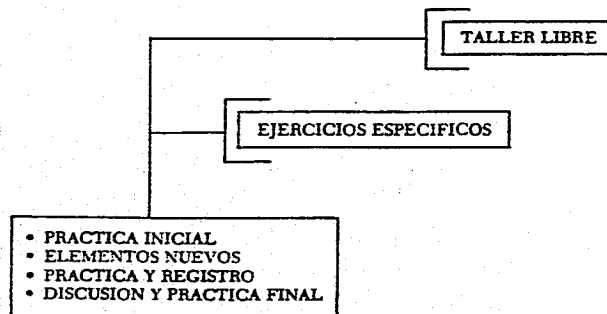
3. Práctica y registro

El alumno ejercita lo recién aprendido para constatar su utilidad. El maestro o el mismo alumno puede proponer el tipo de ejercicio de comprobación. El maestro registrará fallas o avances y de acuerdo con esto encauzará el trabajo posterior.

4. Discusión y práctica final

Por último, se organizan grupos para comunicar e intercambiar experiencias; se practica y al mismo tiempo se detectan fallas. En este momento todos evalúan el proceso y proponen alternativas; detectar las fallas que se presentaron permite corregirlas y de esta forma retroalimentar el proceso.

Estas discusiones y prácticas finales son muy importantes, ya que marcan la pauta para continuar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La aplicación de elementos teóricos es paralela y a su vez estimula la discusión. En la medida que exista claridad respecto a lo aprendido, se planteen dudas y se propicie un ambiente de participación y colaboración, se obtendrán resultados satisfactorios.



GRAFICA No. 3

SEGUIMIENTO

Los principales componentes del seguimiento son la evaluación y la retroalimentación.

La evaluación es un proceso permanente y continuo que consiste en la emisión de juicios valorativos acerca del proceso de aprendizaje desarrollado. El propósito es detectar errores y aciertos. Toda evaluación en sí misma no tiene objeto, si no se complementa con la retroalimentación, la cual consiste en acciones correctivas que permitan: evitar la repetición de los errores cometidos (como pueden ser la utilización de técnicas y procedimientos inadecuados para el grupo); dar una nueva oportunidad de aprendizaje a los alumnos que no comprendieron un determinado tema, mediante la realización de otros ejercicios; reforzar los conocimientos de los alumnos que se pueden considerar como avanzados, enriqueciendo su experiencia al compartirla con otros compañeros.

La retroalimentación no debe confundirse con un volver atrás sin sentido, ya que ante todo es un mecanismo de enriquecimiento de la experiencia del maestro y del alumno, así como el instrumento que comprueba la utilización del conocimiento en la resolución de una problemática específica.

La evaluación y retroalimentación se encuentran estrechamente interrelacionadas y con ellas se realiza un seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, que tiene por objeto responder en forma clara a los objetivos de cada disciplina, de las Casas de la Cultura y de los Talleres libres. Por esto debe comprender dos aspectos: la evaluación del Plan de Actividades Generadoras y la evaluación del funcionamiento del taller. En uno y otro caso debe incluir:

- Qué se evalúa
- Con qué se evalúa
- Cómo se evalúa
- Quién evalúa

Cuando se emitan los juicios de valor o diagnóstico que caracterizan a la evaluación, es necesario también detectar los correctivos que se requieren. De esta manera se estructura un verdadero sistema de evaluación correctiva centrado en los aspectos cualitativos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- En lo relativo al desarrollo del plan:
- ¿Qué se evaluaría? la forma en que se van cumpliendo las actividades generadoras y habilidades propuestas; la forma en que se cumplen los objetivos de difusión y promoción; la integración de disciplinas y talleres, por ejemplo: teatro, con artes plásticas, en artes plásticas se hacen las escenografías para montar una obra de teatro, etc.
 - ¿Con qué se evalúa? con registros de actividades realizadas, calendarizaciones, reuniones de evaluación, asesorías en los lugares específicos, etc.
 - ¿Cómo se evalúa? realizando observaciones participativas, formulando y contestando cuestionarios.
 - ¿Quién evalúa? en este aspecto, participan las personas responsables del proyecto: asesores de las disciplinas artísticas, pedagogos de la Dirección de Asuntos Académicos del INBA, directivos y maestros de las Casas de la Cultura e Institutos Regionales de Bellas Artes.
 - ¿Cuándo se evalúa? permanentemente.

En cuanto al desarrollo del taller:

- ¿Qué se evalúa? el proceso de enseñanza-aprendizaje, los objetivos del taller, la realización de ejercicios y su relación con actividades generadoras y habilidades, a partir de los resultados de aprendizaje del alumno.
- ¿Con qué se evalúa? con la observación directa de los procedimientos y ejercicios realizados por el alumno y con el análisis de las técnicas y ejercicios seleccionados por el maestro.
- ¿Como se evalúa? participando y corrigiendo errores a la hora en que se presentan. En forma grupal e individual.
- ¿Quién evalúa? directivos, maestros y alumnos y en forma variable se integran asesores del proyecto.
- ¿Cuándo se evalúa? a lo largo de todo el proceso.

ARTES PLÁSTICAS GRÁFICA GENERAL

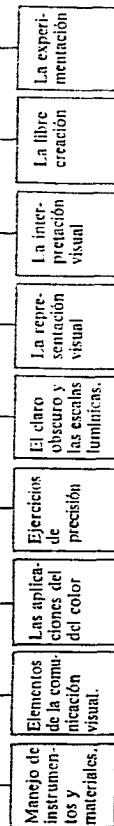
OBJETIVOS GENERALES:

- Propiciar la participación de la comunidad en las diversas manifestaciones que las artes plásticas ofrecen.
- Dotar a los estudiantes de los conocimientos básicos de las artes plásticas.
- Propiciar el desarrollo de habilidades relativas a la comunicación visual.
- Detectar y estimular a los estudiantes como un verdadero lenguaje profesional de esta disciplina.

HABILIDADES:

- 1.- Desarrollar la capacidad de percibir imágenes a través de la comunicación visual.
- 2.- Desarrollo de la percepción táctil.
- 3.- Desarrollo de la capacidad de coordinación motriz.
- 4.- Desarrollo de la coordinación visomotora.
- 5.- Desarrollar una actitud crítica respecto a la producción plástica.
- 6.- Decifrar diversos códigos visuales.
- 7.- Desarrollar una actitud crítica y auto-crítica.

ACTIVIDADES GENERADORAS:



GRAFICA GENERAL D A N Z A

OBJETIVOS GENERALES

- Propiciar la participación de la comunidad en el campo de la producción artística mediante la práctica de la danza.
- Contribuir a la revaloración de las expresiones dancísticas tradicionales de nuestro país.
- Desarrollar las posibilidades expresivas y creativas del alumno de los talleres libres.
- Detectar y estimular a los estudiantes con interés para el cultivo profesional de la danza.

HABILIDADES

- Desarrollo de la posibilidad de movimiento del cuerpo para interpretar diversas danzas, de creación.
- Capacidad para crear coreografías.
- Distinguir estilos de la danza tradicional europea y nacional.
- Capacidad de interpretación ante el público.
- Desarrollo de un juicio crítico respecto a la danza tradicional mexicana a través de la investigación.
- Dominio corporal para la interpretación de la investigación.
- Dominio corporal para la interpretación de la gama de estilos de la danza tradicional de
- Capacidad de interpretación ante el público.



GRAFICA GENERAL

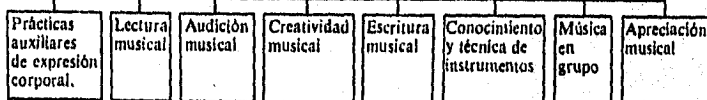
OBJETIVOS GENERALES:

- propiciar la participación de la comunidad en las diversas manifestaciones del quehacer musical.
- Dotar a los estudiantes de los conocimientos musicales básicos.
- Fomentar en los estudiantes los aspectos de creatividad musical, capacidad interpretativa y capacidad receptiva.
- Propiciar la comprensión del quehacer musical como un lenguaje.
- Rescatar las tradiciones y folklore musical.
- Detectar y estimular a los estudiantes con interés y habilidades para el estudio profesional de la música.
- Desarrollar la capacidad de hacer música en forma grupal.

HABILIDADES:

- 1.- Descifrar e interpretar la notación musical.
- 2.- Ser capaz de reproducir la música escrita ya sea por medio del canto o de un instrumento musical.
- 3.- Desarrollo de la percepción auditiva.
- 4.- Desarrollar la capacidad de escribir las ideas musicales dictadas o las propias.
- 5.- Desarrollo de las posibilidades de creación musical.
- 6.- Desarrollar la capacidad de hacer música en grupo.
- 7.- Desarrollar una actitud crítica hacia diferentes tipos de música.

ACTIVIDADES GENERADORAS:



GRAFICA GENERAL TEATRO

OBJETIVOS GENERALES:

- Contribuir a la creación de un teatro que permita al individuo, descubrir las relaciones entre su problemática y la de sus semejantes.
- impulsar un teatro que posibilite el conocimiento integral del hombre y la sociedad.
- Favorecer la formación y/o enriquecimiento de la personalidad del individuo a través de la práctica teatral como método de conocimiento.
- Fomentar la creación de un teatro que amplíe la conciencia de responsabilidad ante el entorno cultural.
- Despertar el interés por la expresión teatral en variados sectores de la población.
- Detectar y estimular a aquellos estudiantes que demuestren interés y habilidades para el estudio profesional de la disciplina teatral.

HABILIDADES:

- 1) Movilidad psico-motriz que asegure el manejo del juego escénico.
- 2) Desenvolvimiento en el espacio y tiempo escénico.
- 3) Elaboración de criterios de conducta a partir de los conflictos humanos que el teatro plantea.
- 4) Comprensión y manejo del gesto con contenido emotivo-racional y rechazo del gesto vacío.
- 5) Manejo de la estructura dramática, para crear situaciones teatrales, partiendo de diferentes fuentes.
- 6) Desprendimiento de los estereotipos gestuales ante el planteamiento de una situación teatral.
- 7) Relacionar: creador-medio-obra, como elementos que se retroalimentan en la dramaturgia universal y en la obra diaria del grupo y taller.
- 8) Aprovechar las posibilidades y ventajas que ofrece el trabajo en equipo para un proceso de creación.
- 9) Comprensión de la presentación teatral como un acto de creación, en conjunto con el público.

ACTIVIDADES GENERADORAS:



BIBLIOGRAFIA

Al maestro interesado en profundizar en los temas tratados en este documento le recomendamos las siguientes lecturas:

ANDRE NICOLAS

Jean Piaget. Breviario del Fondo de Cultura Económica.

ANUIES

Didáctica General
México, 1976.

BAZENNERYE RENE

El tiempo de la innovación:
Educación física, deporte y actividades al aire libre.
Septentent. UNESCO.

BLEGER JOSE

Temas de psicología: grupos operativos en la enseñanza
pág. 55
Edit. Nueva Visión, 1976.

BRINGUIER JEAN-CLAUDE

Conversaciones con Piaget
Granica Editores.

CHAMPION Y CHAMPION

Psicología del aprendizaje
De la activación del aprendizaje
Edit. Limusa
México, 1972.

FAURE EDGAR

Trascendencias, capítulo 6 de
Aprender a ser
Alianza Universidad UNESCO

FREIRE PAULO

Concientización. Teoría y práctica de la liberación.
Ediciones Búsqueda
Buenos Aires, 1974.

- | | |
|---|--|
| FREIRE PAULO | La educación como práctica de la libertad.
Edit. Siglo XXI. México, 1969. |
| FREIRE PAULO | Extensión y comunicación.
Siglo XXI. México, 1977. |
| FREIRE PAULO | Pedagogía del oprimido.
Siglo XXI. México, 1970. |
| GUILFORD J.P. Y OTROS | Creatividad y Educación.
Paidós. Buenos Aires, 1978. |
| LOWENFELD V. | Desarrollo de la capacidad creadora
Buenos Aires. Kapeluz |
| MARY ANN PULASKI | Para comprender a Piaget
Ediciones Península
Barcelona, 1975 |
| MENDEL GERARD | La descolonización del niño.
Edit. Ariel, 1974 |
| RICHMOND P.G. | Introducción a Piaget
Editorial Fundamentos |
| SEVE LUCIENNE,
VERNET MICHEL Y
SNYDER GEORGES | El fracaso escolar
Ediciones de Cultura Popular
México, 1979. |
| SPITZER DEAN R. | Formación de conceptos y aprendizaje temprano.
Editorial Paidós,
Buenos Aires, 1978. |

Este Documento Rector fue formado e impreso en los talleres de Prisma Mexicana, S.A. Norte 75 Núm. 2537, México 16, D.F. se tiraron 1 000 ejemplares más sobrantes para reposición; bajo la supervisión de: Felipe Ehrenberg.

Derechos reservados por los autores
Julio, 1981