



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS  
COLEGIO DE PEDAGOGIA

## UN PROCESO DE DISEÑO CURRICULAR EN EDUCACION ARTISTICA

El caso del Profesional Medio en Artes del Centro de  
Educación Artística  
Instituto Nacional de Bellas Artes.



**Martín Cruz Gatica**

Ciudad de México Abril 2002





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.

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**  
**COLEGIO DE PEDAGOGÍA**

**UN PROCESO DE DISEÑO CURRICULAR EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA**  
**El caso del Profesional Medio en Artes del Centro de Educación Artística**  
**Instituto Nacional de Bellas Artes**

*Informe académico de experiencia profesional que para obtener el  
título de Licenciado en Pedagogía presenta*

**Martín Cruz Gatica**

**Asesora**  
**Lic. Carmen Saldaña Rocha**

*Ciudad de México Abril 2002*

## AGRADECIMIENTOS

Cuando veía una tesis y me encontraba con un apartado de agradecimientos, me parecía un exceso de cursilería, quizá era un poco de envidia e inconciencia. Ahora que pongo a consideración este trabajo, sentí la necesidad de agradecer. Ello me obligó a consultar mi archivo *locumental* y subir las escaleras del ático donde guardo los recuerdos. Me encontré con telarañas y el polvillo del tiempo derruido por el olvido. Me tropecé con algún miedo y apachurre algunas neuronas. Todo para que después llegara al estante de los recuerdos afectuosos con los que construí esta lista:

A mis maestros, aunque no a todos, de los casi 90 con los que estuve en un aula, de esos recuerdo con gran cariño a mi maestra de 2do. de primaria, la maestra Sarita, y luego me voy hasta la Facultad, al maestro Agustín Lemus, de quien más que aprender conocimiento de la Adolescencia aprendí que a la Pedagogía siempre le hace bien un poco de poesía. A las maestras Azucena Rodríguez y la maestra Rita con quienes aprendí que era bueno aventurarse a elaborar pensamientos propios. El Dr. Krausse por los panoramas abiertos. Evidentemente todos los demás me dejaron algo aunque como se dice en estos casos, asumo la responsabilidad de lo que no aprendí.

A mis compañeros de trabajo con los que he compartido la emoción de la razón o a veces la desventura del corazón. los de la Academia, que divertido fue el inicio profesional, del INBA, los de antes Edgardo, Carmen, Jaime, Mónica, y todo el equipo; con todo y todo, el respeto a las personas y su trabajo fue fundamental. A los de luego, José Luis, por la confianza aunque casi fue arrancada, y Maru por su amistad, confianza y buen humor. A los de ahora, Laura por el apoyo con que cuento para expresar inquietudes.

Desde luego a los cuates y cuatas; Rocio, Marco, Celia, Armando, etapa importante; las Anas, Laura, Magali, Maribel, Senele, Susa y Luis. Gracias por el afecto con que construimos lo cotidiano. También a Adriana por toda su paciencia.

De los CIEES, a todos los pares porque me han permitido conocer otras perspectivas, y a mis compañeras de la vocalía. Auri, Martha, Thania, gracias a Rocio (mi maestra de computadora) y Elizze. Osve, gracias por la confianza.

Quiero agradecer con sinceridad a la maestra Claudia Bataller, Mónica Lozano, Mtro. Alejandro Rojo por sus comentarios. Maestra Ofelia, no sabe que importantes han sido sus palabras en un momento difícil.

De manera especial, gracias a Carmen Saldaña, por Empujarme a terminar este trabajo, y por el apoyo que me ha brindado desde hace algún tiempo. Gracias por dejarme proponer.

A mis cuates, los de siempre. ¿dónde andan? Rafa, Javier, Eliazar, Chucho y Mago, Jorge, Angeles, Marce y Beto.

Gracias, por todo.

## *Dedicatoria*

Si estas palabras pudieran expresar lo que siento: quiero dedicar este momento a:

Don Tauro y Doña Conchita: mis padres, gracias por todo lo que han sido para mi.  
Gracias por todo el amor que me dan.

A don Rosendo en recuerdo del ejemplo.

Jorge, Lucero, José Luis, Alicia, Ricardo y Minerva, Con toda el amor de uno de  
nosotros, Hermanos. Con profunda admiración por lo que son.  
y con ellos sus familias, versiones corregidas y aumentadas.

A doña Esperanza Ibarra, por lo que representa.

A mis amigos, ellos saben, por el ritual con que construimos la vivencia

Martín Alejandro, de quien aprendí de la ternura y conocí otros sentimientos que  
saben a emoción y huelen a esperanza.

Y por supuesto;

...Angelia, compañera de vida en la aventura de este mundo.  
Con la certeza del primer día, te sigo queriendo.  
Gracias por ti.

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
1. CONTEXTO INSTITUCIONAL.....	8
2. RESEÑA HISTÓRICA DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA.....	16
El Contexto del modelo Cedart.....	21
3. EL PROCESO CURRICULAR DEL PROFESIONAL MEDIO EN ARTES.....	25
Elementos para el diseño del Plan de estudios de Profesional medio.....	26
Perspectiva sobre el modelo metodológico de diseño del Plan de estudios.....	26
La elaboración del Plan de estudios.....	27
La aplicación del Plan de estudios de Profesional Medio.....	28
Proceso de elaboración de los Programas de estudio del Plan de estudios de Profesional Medio.....	29
La evaluación curricular del Plan de estudios de Profesional Medio.....	31
Resultados del Plan de estudios.....	31
4. EL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA, NOTAS PARA LA REFLEXIÓN.....	31
Currículum y profesión.....	31
5. NOTAS PARA UNA PROPUESTA.....	31
El carácter estructural del plan de estudios.....	31
La organización de una estructura.....	31
El mapa curricular.....	31
Estructura Temática.....	31
Modelo para una propuesta de Evaluación curricular.....	31
Carácter pedagógico de la evaluación.....	31
Marco Metodológico.....	31
Fases de la auto evaluación.....	31
Modelos de evaluación.....	31
Categorías y criterios de evaluación.....	31
Fuentes de información.....	31
Modelo para una propuesta de Evaluación de los aprendizajes.....	31
6. EPILOGO. LOS PROCESOS DE ELABORACIÓN DEL CURRÍCULUM. DIVERTIMIENTO.....	31
7. CONCLUSIONES.....	31
BIBLIOGRAFÍA.....	31
ANEXOS.....	31

## *INTRODUCCIÓN*

En este trabajo se pretende exponer una reflexión sobre lo que a nuestro juicio constituye la problemática que dentro del campo del curriculum existe en la educación artística. El interés por este tema surge de nuestra práctica profesional como partícipes de los procesos curriculares que se desarrollan en las escuelas pertenecientes al Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBA). De esta práctica han surgido algunas reflexiones acerca del curriculum, su proceso y su concreción en la cotidianidad de las escuelas. Tomaremos como caso de estudio al proceso desarrollado para la elaboración del Plan de Estudios del Profesional Medio en Artes que se imparte en los Centros de Educación Artística (Cedart).

El periodo a que se hace referencia inició en 1993, la participación en este proyecto fue como responsable del modelo metodológico para el diseño curricular, el seguimiento del proceso puesto en práctica para elaborar el Plan de estudios, dentro de lo cual fuimos responsables de la elaboración de sus aspectos estructurales. Es de mi interés describir el proceso de diseño los productos y la operación del Plan de estudios y con base en ello hacer una análisis sobre las condiciones e implicaciones que desde el punto de vista pedagógico conlleva un proceso de este tipo dentro de la educación artística institucionalizada.

Para este trabajo, partimos de la consideración de que en el caso de la educación artística a cargo del INBA, no se ha dado una sistematización de la producción teórico-conceptual sobre los procesos implícitos en la educación artística. La mayor parte de esta producción no ha sido aprovechada para la construcción de modelos adecuados a las características y necesidades de la educación artística. El discurso curricular ha sido incorporado de manera acrítica, no se ha hecho una reflexión continuada sobre el carácter epistemológico, metodológico y técnico que subyace al diseño de planes y programas de estudio. Es decir, existen estudios relativos a la educación artística que la abordan desde los ámbitos: filosófico, estético, psicológico pedagógico y sociológico; los cuales son utilizados de manera aislada para configurar distintos elementos de un plan de estudios; consideramos que hasta el momento no se ha dado una reflexión profunda sobre el sentido del proceso del curriculum de la educación artística.

No se pretende desconocer que han existido iniciativas importantes por discutir y analizar el significado que el currículum tiene para la educación artística;<sup>1</sup> sin embargo estos ejercicios no han tenido continuidad ni se han traducido en acciones concretas de desarrollo; en el campo de la investigación educativa sobre este terreno es poca. Hasta ahora los ejercicios reflexivos sobre la educación artística en el INBA han estado acotados al proceso de diseño de planes de estudio o bien a aspectos de metodología didáctica específica dentro de alguna especialidad artística.<sup>2</sup> sin embargo éstos no han sido interconectados para derivar constructos hacia los procesos del currículum, y su concreción en el diseño de planes y programas de estudio.

Desde mi perspectiva la práctica curricular se ha dado desde un ámbito técnico<sup>3</sup>, lo cual, considero, ha limitado el desarrollo de los procesos formativos que se desarrollan en las escuelas y con los alumnos.

Por tal motivo se requiere de una reflexión sobre la práctica curricular sus referentes y su concreción en el diseño de planes de estudio y sobre todo en su puesta en práctica. Esta reflexión debe realizarse a la luz de las características y condiciones de la educación artística; de cada una de sus áreas.

El problema desde mi punto de vista es cómo transitar del discurso teórico del arte, hacia su concreción dentro de los planes de estudio. Este es uno de los problemas esenciales. En los planes de estudio se cuenta la mayoría de las veces con un discurso teórico desarrollado a diversos niveles que abarcan distintos aspectos. En el caso del Plan de Estudios que tomamos como objeto de estudios para este documento, dentro de su marco de referencia existe un fundamento sociohistórico, uno psicopedagógico y uno metodológico, pero éstos pierden su sentido dado que no hay una relación entre la parte textual, declarativa, con la estructural, entendida ésta no sólo como forma, sino como sustento sobre el que se desarrolla el proceso. Tal desvinculación convierte al referente en un discurso insustancial a la práctica, en un elemento más o un requerimiento con el que se completan los requisitos mínimos que debería contener un plan de estudios.

De acuerdo con lo anterior, en este trabajo nos proponemos analizar el proceso de diseño del plan de estudios de Profesional Medio en Artes, para sustentar con ello no una generalización de la situación, sino para proponer un referente que contribuya a la comprensión de los procesos que ocurren en este terreno dentro de la educación artística en México.

---

<sup>1</sup> Se puede mencionar los foros organizados con motivo de la reordenación académica de las escuelas del INBA, llevados a cabo entre 1992 y 1993, o bien el desarrollo de la *Primera Reunión Nacional de Instituciones de Educación Artística Superior; la Educación Artística del Siglo que viene*, que tuvo verificativo en 1993 en la Universidad de Veracruz.

<sup>2</sup> En el encuentro citado se presentaron 68 ponencias, de las cuales sólo cuatro abordaron el tema del currículum de manera explícita, el dato puede ser relativo por la existencia de otras temáticas, sin embargo consideramos que es representativo de la situación actual.

<sup>3</sup> Visualizamos lo técnico, en cuanto al carácter preponderante de elaboración modelística del plan de estudios.

Para esta finalidad, este documento se desarrolla en seis capítulos. El capítulo I *preludio* presenta el contexto institucional, una suerte de ambiente que discurre sobre la ubicación del trabajo desarrollado. El capítulo dos, (*segundo movimiento molto pastoso*) presenta los antecedentes del Cedart, sus avatares y circunstancias. Para el tercer movimiento, *adagio*, se describe el proceso de diseño curricular del profesional medio, incluyendo los métodos propuestos para ello, la puesta en práctica y los resultados obtenidos. El cuarto capítulo, *Andante*, corresponde a una valoración del proceso, una suerte de reflexión sobre las circunstancias que determinan a la educación artística. En el capítulo quinto *Pressto*, señalamos un esquema para la interpretación del proceso, es un capítulo de propuesta. El capítulo sexto, *vivace*, es una recreación *hipotética* de los procesos que se llevan a cabo en una construcción curricular en algunas de las Instituciones con las que he tenido alguna experiencia. Finalmente el último capítulo (*fuga*) se refiere a las conclusiones del trabajo. El cierre del documento presenta anexos sobre documentos con los que se sustenta el proceso sobre el que se realiza el análisis y algún tratamiento sobre temas relacionados con el tema principal del trabajo.

Me es indispensable señalar el hecho de que un informe puede ser en efecto, una oportunidad para reflexionar sobre la vivencia cotidiana y construir entonces una experiencia de aprendizaje. Para este trabajo he intentado reflexionar sobre ello con la finalidad de comunicar no sólo un aspecto descriptivo. Para el análisis que incluyó he debido de considerar mi participación y reconocer en ello mis limitaciones, las cuales son por supuesto las más evidentes, tengo sin embargo que reconocer también mis aciertos, los cuales ubicaría como parte de las oportunidades brindadas, las ganadas y las aprovechadas. En ello hablaría de la parte institucional que determina procesos y modos de hacer y posibilidades de participación. Tengo que decir que afortunadamente he tenido la oportunidad de proponer porque se ha dado la posibilidad de hacerlo. Desde luego sé que más allá de la institución están las personas que me guiaron, me apoyaron e impulsaron. La experiencia profesional la he construido con múltiples influencias, y variadas admiraciones; de asumir que los pedagogos debemos ver, oír, reflexionar, comprender, sistematizar y proponer. Si una experiencia he podido construir, es debida a la gente con la que he tenido oportunidad de trabajar, en ello he podido comprobar que en todo aprendizaje hay una parte afectiva, que en la razón se requiere de una emoción y que en la experiencia personal hay siempre otros con los que es posible compartir.

MARTÍN CRUZ GATICA

## *1. CONTEXTO INSTITUCIONAL*

EL TRABAJO QUE SE PRESENTA EN ESTE DOCUMENTO, se desarrolló de manera principal entre 1993 y 1997 dentro del Departamento de Planeación Académica perteneciente a la Dirección de Asuntos Académicos, instancia encargada del impulso y seguimiento de los procesos de orden académico que ocurren al interior de las escuelas del INBA, las que atienden la formación en los niveles profesionales, medio superior e iniciación.<sup>4</sup>

El Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBA), creado por Ley de la Federación el 31 de diciembre de 1946, es un organismo desconcentrado del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CNCA), dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

La Dirección de Asuntos Académicos pertenece a la estructura de la Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas (SGEIA), instancia que se encarga de cumplir con uno de los preceptos básicos que en 1946 dieron origen al INBA, que en su Ley de creación establece:

Artículo 2° El Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura dependerá de la Secretaría de Educación Pública y tendrá las finalidades siguientes:

- I. El cultivo, fomento, estímulo, creación e investigación de las bellas artes en las ramas de la música, las artes plásticas, las artes dramáticas y la danza, las bellas artes en todos sus géneros y la arquitectura.
- II. La organización y desarrollo de la educación profesional en todas las ramas de las Bellas Artes; de la educación artística y literaria comprendida en la educación general que se imparte en los establecimientos de Enseñanza preescolar, Primaria, de Segunda Enseñanza y Normal.

---

<sup>4</sup> Es conveniente señalar que el nivel inicial no es equiparable con el nivel de educación básica del Sistema Educativo Nacional, en el caso del INBA existen Escuelas de Iniciación con un carácter terminal, o bien existen niveles iniciales que corresponden a los procesos de formación en las carreras que por sus características tienen una duración de entre ocho y diez años, como es el caso de las carreras de instrumentista o concertista en el área de música o interprete en el caso de la danza.

## SE CREARÁ UN CONSEJO TÉCNICO PEDAGÓGICO

Para la coordinación, planeación, organización y funcionamiento de la finalidad que se contrae el presente inciso, se creará un Consejo Técnico Pedagógico como órgano del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, que bajo la presidencia de su Director se integrará con representantes de las dependencias técnicas correspondientes de la Secretaría de Educación pública y con representantes de las dependencias también técnicas del propio Instituto.

- III. El fomento, organización y la difusión de las Bellas Artes, inclusive de las bellas letras, por todos los medios posibles y orientada esta última hacia el público en general y en especial hacia las clases populares y población escolar.
- IV. El estudio y fomento a la televisión aplicada a la realización, en lo conducente, de las finalidades del Instituto.
- V. Las demás que en forma directa o derivada le correspondan en términos de esta Ley y de las que resultaren aplicables.<sup>5</sup>

La creación del INBA debe ser ubicada en un momento coyuntural en el que el arte constituía un elemento de capital importancia para la conformación de un proyecto de nación, parte de lo cual se puede vislumbrar con la exposición de los considerandos que dan pie a la creación del INBA en los que se expone:

PRIMERO.- Que las manifestaciones artísticas de todos los órdenes constituyen la expresión más sincera y vigorosa del espíritu nacional;

SEGUNDO.- Que es su personalidad artística lo que dota a los países de su fisonomía que les depara un lugar especial en el concierto internacional, vinculándolas con los demás por los más altos intereses espirituales, singularizándolas al mismo tiempo por el carácter y por el nivel de la obra la cultura que su arte nacional representa;

TERCERO.- Que nuestro país, desde época precortesiana, el talento artístico ha sido particularmente importante, y el índice más claro y espontáneo de su fuerza espiritual;

CUARTO.- Que el Estado debe atender, por su trascendencia evidente, la acción que el arte, en todas sus formas, es capaz de ejercer en la consolidación de la mexicanidad;

QUINTO.- Que esta obligación del Estado debe abarcar tanto la conservación del legado artístico del pasado en todas sus formas como la recolección de las obras actuales y la orientación y fomento de las actividades artísticas en sus aspectos de creación e investigación de educación en todos los grados y de difusión dirigida a todas las clases sociales;<sup>6</sup>

La consolidación de la mexicanidad como fundamento para el logro de una identidad, tiene que ver con una de los mecanismos básicos de la conformación de un Estado; la identidad es uno de los instrumentos más importantes para la socialización que tiene entre sus instrumentos básicos, a la educación y a las producciones artísticas, lo cual conlleva una profunda carga ideológica.<sup>7</sup>

<sup>5</sup> Secretaría de Educación Pública. *Ley de Creación de Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura*.

<sup>6</sup> *Ibid.*

<sup>7</sup> Guruts, Jáuregui, *Contra el Estado Nación*. México, siglo XXI editores, 1990.

Desde este punto de vista el análisis de los elementos puestos en juego para justificar la creación del INBA, resultan de suma importancia. En los párrafos transcritos se pone de manifiesto un discurso ideológico elaborado sobre la mexicanidad y el Estado nación. Tales aspectos podrían ubicarse como intención desde tiempo atrás, quizá desde las postrimerías del movimiento de independencia, y que a finales de la Revolución de 1910 adquiere mayor fuerza por cuanto su significado en la consolidación ideológica de los regímenes resultantes de este proceso histórico. No en vano es que los antecedentes del INBA se remontan a 1905,<sup>8</sup> con la creación del Despacho de Instrucción Pública y Bellas Artes, encabezado por Justo Sierra, continuado al término de la Revolución por el Departamento Universitario y de Bellas Artes mismo que en 1920 estuvo a cargo de José Vasconcelos con quién la cultura adquirió un auge importante basada en un planteamiento ideológico fundamental en el que la educación adquirió una presencia sustantiva.

Con Narciso Bassols al frente de la SEP, se redefinieron las atribuciones de los Departamentos culturales de la Secretaría, para entonces un Departamento de Bellas Artes se responsabilizó de la Educación Artística y se hizo cargo del Palacio de las Bellas Artes, fundado en 1934, el cuál se constituyó como símbolo emblemático de la *alta cultura nacional*.<sup>9</sup> Las atribuciones y finalidades relacionadas con la cultura y las artes, originalmente estuvieron encomendadas a la Dirección Extraescolar de la Secretaría de Educación Pública (1934-1946), habiendo sido su primer Director el escritor Antonio Castro Leal.<sup>10</sup>

Con su creación en 1946, el INBA agrupa a las escuelas que en diferentes ámbitos se venían desarrollando desde tiempo atrás y con este hecho se termina por establecer el significado que el Estado mexicano atribuyó al arte como garante de una aparente identidad nacional que se venía manifestando con los movimientos nacionalistas que en el campo de la música, la danza y la pintura tuvieron manifestaciones muy importantes.

Uno de los principales problemas de la creación del INBA es que nunca se expidió la Ley Reglamentaria y el Reglamento correspondientes. Este vacío normativo ha traído a lo largo del tiempo dificultades importantes; tanto es así, que en los tiempos actuales se está dando una discusión significativa en torno a la creación de una Secretaría de Cultura, o bien sobre el vacío legal que acarrea el Consejo Nacional para la Cultura y

---

<sup>8</sup> Nos referimos a los antecedentes del INBA, aunque se debe señalar que los antecedentes de la educación artística institucional en México se remontan a 1783, año en que Carlos III emitió la Real Cédula para la fundación de la *Real Academia de las Nobles Artes de Pintura, Escultura y Arquitectura*, más conocida como *San Carlos de la Nueva España*, misma que en la etapa de independencia se conoció como *Academia Nacional*. Después de la caída del Imperio, el gobierno de Juárez organizó la instrucción pública, emitió una nueva legislación en la que se consideraba la transformación de ésta en Escuela de Bellas Artes. Tal denominación subsistió hasta la época de la Revolución.

<sup>9</sup> Dirección de Asuntos Académicos, *Antecedentes del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura*, documento interno de trabajo, s/f.

<sup>10</sup> Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. *Los Museos del INBA: Ciudad de México*. Disco compacto, editado por la Universidad de Colima, 1992.

las Artes, organismo creado por decreto presidencial de diciembre de 1988, al cual se integra el INBA y todas sus funciones.

Entre las razones expresadas para la creación del Conaculta se esgrimen:

CONSIDERANDO:

[...] Que una activa política cultural del Estado supone el diálogo intenso con la comunidad artística e intelectual y con la sociedad en su conjunto;

Que el Estado debe estimular la creación artística y cultural, garantizando la plena libertad de los creadores, razón por la cual la presencia estatal en ese campo ha de ser esencialmente de organización y promoción;

Que el Estado debe alentar las expresiones culturales de las distintas regiones y grupos sociales del país, así como promover la más amplia difusión de los bienes artísticos y culturales entre los diversos sectores de la población mexicana procurando siempre la preservación y el enriquecimiento del patrimonio histórico y cultural de la Nación ;

Las disposiciones que se estipulan para el Conaculta<sup>11</sup> son:

**ARTÍCULO 1°** Se crea el consejo Nacional para la Cultura y las Artes, como órgano administrativo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública que ejercerá las atribuciones que en materia de promoción y difusión de la cultura y las artes correspondientes a la citada Secretaría.

**ARTÍCULO 2°** El Consejo Nacional para la Cultura y las Artes tendrá las siguientes atribuciones:

- I. Promover y difundir la cultura y las artes;
- II. Ejercer conforme a las disposiciones legales aplicables, las atribuciones que corresponden a la Secretaría de Educación Pública en materia de promoción y difusión de la cultura y las artes;
- (...)
- VI. Organizar la educación artística, bibliotecas públicas y museos, exposiciones artísticas, y otros eventos de interés cultural ;

Como se mencionó al inicio de este apartado el trabajo que se reporta se dio dentro de los trabajos de la Dirección de Asuntos Académicos, de manera particular en el Departamento de Planeación Académica perteneciente a la Subdirección de Asuntos Académicos y Docentes, la que entre sus encargos tiene la atención a:

- Los Planes y programas de estudio.
- La normatividad académica
- El fortalecimiento académico

---

<sup>11</sup>: Poder ejecutivo Federal *Decreto por el que se crea el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes*. México, Diario oficial de la Federación, 7 de diciembre de 1988.

- La evaluación educativa
- La atención a Centros educativos externos

En el INBA, los procesos de educación escolarizada se desarrollan con base en un modelo Facultativo, la educación se desarrolla en las escuelas superiores, de educación media e inicial y la investigación se desarrolla en los centros especializados. El sistema de educación artística se conforma por las siguientes escuelas:

Escuela	Oferta educativa
1. Escuelas de Iniciación Artística (EIA) cuatro escuelas (México, D.F.)	• Iniciación y sensibilización artística en: Danza, Teatro, Música y Artes Plásticas
2. Cedart José Eduardo Pierson (Hermosillo Sonora)	• Bachillerato de Arte y Humanidades
3. Cedart David Alfaro Siqueiros (Chihuahua, Chihuahua)	• Bachillerato de Arte y Humanidades
4. Cedart Alfonso Reyes (Monterrey Nuevo León)	• Bachillerato de Arte y Humanidades • Profesional Medio en Arte
5. Cedart Juan Rulfo (Colima, Colima)	• Bachillerato de Arte y Humanidades
6. Cedart José Clemente Orozco (Guadalajara, Jalisco)	• Bachillerato de Arte y Humanidades • Profesional Medio en Arte
7. Cedart Manuel Bernal Jiménez (Morelia Michoacán)	• Bachillerato de Arte y Humanidades
8. Cedart Ignacio Mariano de las Casas (Querétaro, Querétaro)	• Bachillerato de Arte y Humanidades • Secundaria de Arte
9. Cedart Miguel Cabrera (Oaxaca, Oaxaca)	• Bachillerato de Arte y Humanidades
10. Cedart Ermilo Abreu Gómez (Mérida Yucatán)	• Bachillerato de Arte y Humanidades
11. Cedart Luis Spota (México D.F.)	• Bachillerato de Arte y Humanidades
12. Cedart Diego Rivera (México D.F.)	• Bachillerato de Arte y Humanidades • Secundaria de Arte
13. Cedart Frida Kahlo (México D.F.)	• Bachillerato de Arte y Humanidades
14. Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey (Monterrey, Nuevo León)	• Licenciatura en Enseñanza de la Danza con especialidad en Clásico Ejecutante de Danza Clásica • Ejecutante de Danza Clásica • Ejecutante de Danza Clásica para varones • Ejecutante de Danza Contemporánea • Ejecutante de Danza Folklórica • Licenciatura en ejecución • Talleres de iniciación musical • Carreras profesionales de ejecutante: piano, violín, violoncello, trompeta, clarinete, percusiones, guitarra, viola, contrabajo, flauta, canto
15. Escuela de Laudería (Querétaro, Querétaro)	• Licenciatura en Laudería
16. Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello (México, D.F.)	• Profesional en Educación Danística: - Danza contemporánea - Danza Folklórica - Danza Española • Niveles iniciales
17. Escuela Nacional de Danza Folklórica (México, D.F.)	• Bailarín Ejecutante de Danza Folklórica

18. Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea (México, D.F.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bailarín Ejecutante de Danza Clásica</li> <li>• Licenciatura en Docencia de la Danza Clásica</li> <li>• Bailarín Ejecutante de Danza Clásica (Plan Especial para varones)</li> <li>• Bailarín Ejecutante de Danza Contemporánea</li> <li>• Licenciatura en Coreografía</li> <li>• Iniciación y sensibilización en Danza Contemporánea</li> </ul>
19. Conservatorio Nacional de Música (México, D.F.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Licenciatura en Concertista de: Arpa, clarinete, clavecín, contrabajo, fagot, flauta, guitarra, órgano percusiones piano, viola, violín, violoncello, corno francés, tuba, trompeta, y trombon, oboe.</li> <li>• Licenciatura en Dirección de Orquesta</li> <li>• Licenciatura en Musicología</li> <li>• Licenciatura en composición</li> <li>• Licenciatura en Dirección Coral</li> <li>• Licenciatura en Canto</li> <li>• Licenciatura en Enseñanza Musical Escolar</li> </ul>
20. Escuela Superior de Música (México, D.F.)	<p>Licenciatura en : Flauta, clarinete, fagot, corno, trompeta, tuba, percusiones, arpa, viola, violonchelo, contrabajo, guitarra, clavecín, piano, composición, dirección, canto, jazz.</p> <p>Los estudios se organizan en tres niveles: infantil, medio superior y superior, con una duración variable.</p>
21. Escuela Nacional de Pintura, Escultura y Grabado "la Esmeralda" (México, D.F.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Licenciatura en Artes Plásticas</li> </ul>
22. Escuela de Diseño (México, D.F.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Licenciatura en Diseño</li> <li>• Especialidad en Compugrafía</li> <li>• Especialidad en Producción editorial asistida por computadora</li> <li>• Especialidad en Multimedia</li> <li>• Especialidad en Creatividad y Estrategia Publicitaria</li> <li>• Maestría en Creatividad para el Diseño</li> </ul>
23. Escuela de Artesanías (México, D.F.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico Productor Artesanal</li> <li>- Joyería y Orfebrería</li> <li>- Metales</li> <li>- Cerámica</li> <li>- Ebanistería</li> <li>- Esmaltes</li> <li>- Estampado</li> <li>- Textiles</li> <li>- Vitrales</li> </ul>
24. Escuela Nacional de Arte Teatral (México, D.F.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Licenciatura en Actuación</li> <li>• Licenciatura en Escenografía</li> </ul>
25. Centro de Investigación Coreográfica (México, D.F.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Especialidad Técnica en Coreografía.</li> </ul>

Fuente: datos de la convocatoria a ingreso a las escuelas del INBA, proceso 2001

Por lo que respecta a la investigación, ésta actividad se desarrolla en los Centros abocados a esta actividad a saber:

- Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de las Artes Plásticas
- Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza "José Limón"
- Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Musical
- Centro Nacional de Investigación, Documentación Teatral "Rodolfo Usigli"
- Centro Nacional de Registro y Conservación del Patrimonio Artístico Mueble
- Centro de Información y Promoción de la Literatura

Por lo que respecta a la difusión de la cultura ésta se realiza a partir de los museos de:

- Museo de Arte Alvar y Carmen T. Carrillo Gil
- Museo Nacional de Arte
- Museo de Arte Contemporáneo
- Museo de Arte contemporáneo Internacional Rufino Tamayo
- Museo Nacional de la Estampa
- Museo Mural Diego Rivera
- Museo Sala de Arte Público David Alfaro Siqueiros
- Museo de San Carlos
- Museo del Palacio de Bellas Artes
- Pinacoteca Virreinal de San Diego

A ellos se anexan diez y siete museos y casas de cultura, locales y regionales bajo tutela del INBA, en diferentes ciudades del país.

En un país como el nuestro en donde la diversidad cultural es inmensa y las necesidades de educación artística lo son en igual proporción, todo el aparato descrito no es suficiente para atender las demandas sociales. No puede perderse de vista tampoco la tendencia histórica por la centralización como se observa por la simple distribución geográfica. A ello se ha dado respuesta parcial con casas de la cultura que en diferente grado y con diversos enfoques atienden la necesidad de educación artística. Las universidades estatales poco a poco han dado apertura a programas en el área. Sin embargo no se puede hablar de un sistema de educación artístico articulado. Aún de las políticas educativas o artísticas el INBA no ha logrado ejercer la rectoría en este sentido, tampoco ha logrado manifestar una presencia sustancial en el Sistema Educativo Nacional, como lo demuestra la escasa influencia que la educación artística tiene en la formación de los escolares de los niveles básicos dentro del SEN.

A esta carencia surge la oferta de estudios artísticos a cargo de particulares que en la mayoría de los casos se realiza sin los sustentos metodológicos adecuados para atender aspectos tan importantes como el desarrollo corporal de los alumnos, aspecto

de suma importancia en áreas como la danza. En este espacio tampoco el Instituto ejerce su potestad ya que su intervención en el otorgamiento del reconocimiento de validez oficial de estudios (RVOE) se da de manera indirecta.

En síntesis la educación artística se desarrolla sin articulación y con perspectivas diversas, el Instituto ha centrado su atención en las escuelas de su custodia pero no ha logrado trascender en cuanto a la cobertura y presencia en un espectro verdaderamente nacional. A este respecto, puede verse el anexo 3 de este documento en el que se presenta un listado sobre la oferta educativa en el área artística en México, de cuyo análisis se identifica una problemática similar a la que atañe a las escuelas del Instituto, lo cual sin embargo debería ser objeto de una investigación más detallada sobre los aspectos de índole disciplinaria que caracterizan a la educación artística.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> A este respecto véase. Comité de Educación y Humanidades "Las Humanidades, la Educación y las Artes en las Universidades de México". México, CIEES, 2002.

## 2. RESEÑA HISTÓRICA DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

EL ORIGEN DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA (Cedart) se remonta al año de 1976 cuando la Secretaría de Educación Pública, a través del Consejo Nacional Técnico de la Educación (Conaltec) organizó un seminario sobre formación de profesionales y docentes de arte. Como resultado del seminario se acordó la creación de los Centros de Educación Artística, los cuales tendrían como fin constituirse como el nivel propedéutico para las escuelas profesionales de arte. Aunado a ello, a través de una extensión de un año se planteó la atención a la necesidad de formación de instructores de arte, los cuales se encargarían de atender la formación artística de los niveles iniciales dentro del Sistema Educativo Nacional.

El Plan de Estudios del Cedart se estructuró en dos bloques; uno denominado académico y el segundo artístico. El primero estuvo compuesto conforme al esquema de formación del bachillerato, para lo cual se integraron las asignaturas y programas de estudio del Colegio de Bachilleres, el bloque artístico se conformó a partir de talleres artísticos correspondientes a las áreas de Música, Teatro, Artes Plásticas y Danza. El propósito de integración de este bloque era el de lograr una especialización en alguna de las áreas y un conocimiento global sobre las tres restantes.

En septiembre de 1976 se publicó el acuerdo 11141 promulgado por Víctor Bravo Ahuja, entonces Secretario de Educación Pública de la SEP, mediante el cual se dio validez al Plan de Estudios del Cedart, y en ese mismo mes inició actividades. Las condiciones con que se inició, fueron adversas en los diversos ámbitos de operación; administrativa y académica, entre otras se pueden señalar<sup>13</sup>:

1. No se realizó un proceso de diseño curricular con el que se hiciera la propuesta del proyecto educativo; entre otras carencias se puede señalar la de un mapa curricular con el que estableciera las materias del Plan de Estudios en sus diferentes semestres.
2. Los programas de estudio fueron elaborados en un tiempo muy breve, y sin un modelo ni estructura temática definida, por consiguiente sin relación entre las áreas involucradas.
3. No se definió el perfil profesional del Instructor de Arte
4. La selección del personal docente y administrativo se realizó sin criterios preestablecidos.
5. Las magras condiciones de instalaciones y equipo de cada uno de los planteles

---

<sup>13</sup> Coordinación de Asuntos Académicos. Plan de Estudios de Instructor de Arte. 1980. s/a.

En estas condiciones los resultados no podían ser positivos, el fenómeno de deserción y baja calidad académica fueron una constante.

Ante esta situación, en abril de 1979, el INBA decide la desaparición de los Cedart y propone transformarlos en Centros de Iniciación Artística. Tal medida no se concretó, debido a que representantes de los once Centros de la República existentes, presentaron al entonces titular del Instituto Juan José Bremer, un documento que proponía las bases y lineamientos generales para la permanencia y reforma de los Cedart. El documento; *Problemática y propuestas para la permanencia integral de los Cedart*, analizaba los problemas académico-administrativos y aportaba propuestas de solución.<sup>14</sup>

La respuesta oficial se dio mediante un comunicado dirigido a la comunidad del Cedart, mediante el cual se confirma la subsistencia del modelo como el encargado de la formación de maestros de arte para el nivel básico del Sistema Educativo Nacional.

De esta decisión se derivó la revisión del Plan de Estudio y la consiguiente reelaboración, misma que se presentó en 1980. Este proceso contó con la participación de las comunidades de cada Centro y la asesoría especializada de docentes de reconocida trayectoria, situación que produjo una apropiación importante del proyecto que se reflejó durante las dos décadas siguientes en una postura de acendrada defensa del proyecto aunque también la persistencia de prácticas de inmovilidad de la dinámica cotidiana relativa al proceso académico.

El objetivo final del plan de estudios reestructurado fue formar instructores de arte como carrera terminal. La duración de los estudios se estableció en cuatro años con una estructura curricular organizada a través de tres esferas a saber:

- Académica, en la que se integraban conocimientos científicos y humanísticos
- Artística, constituida por conocimientos teóricos y prácticos de cada una de las cuatro áreas artísticas (música, danza, artes plásticas y teatro).
- Pedagógica, en la que se incluía las bases teórico-prácticas para el desarrollo de la actividad docente.

Este Plan de Estudios fue presentado al Conalte, al tiempo en que se elaboraban los programas de estudio y los documentos relativos a la evaluación de los aprendizajes, la titulación y el servicio social.

La respuesta del Consejo se dio en 1982, y en ella manifestaba que dicho Plan debería aplicarse de manera experimental.<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> No fue posible ubicar el citado documento, lo que se describe fue obtenido de testimonios verbales de algunos de los protagonistas de esos momentos.

<sup>15</sup> La respuesta se dio mediante un oficio en el cual se hacen una serie de observaciones, recomendaciones y conclusiones, una de éstas últimas planteó la aplicación experimental, el resto de las recomendaciones fueron cumplidas de manera parcial o no fueron consideradas.

Ese mismo año se continuó con la elaboración de los programas de estudio, lo cual arrojó la cobertura casi total del Plan de Estudios.

En 1983, se volvió a elaborar un diagnóstico con la participación de todos los sectores de la comunidad de los Centros. Los resultados de este diagnóstico fueron:

- La propuesta de '79 no daba solución a los problemas que se presentaba el Plan '76.
- Se detectaron indefiniciones en su salida terminal y el nivel no correspondía al contexto del Sistema Educativo Nacional.
- Se detectó la falta de integración entre las diferentes esferas del Plan de Estudios
- Los contenidos se enfocaban más a la formación de la especialidad artística que a la docente.
- Los contenidos propuestos se consideraron inadecuados y mal distribuidos.
- Se estableció una excesiva carga que se reflejó en una inadecuada distribución en los horarios.
- Se carecía de un sistema de evaluación.
- La planta docente mostraba inadecuada formación técnico-artística y didáctica.

A esta compleja problemática se agregó al año siguiente el Decreto Presidencial del 23 de marzo de 1984, mediante el cual la formación de profesores de educación básica se elevó a nivel de licenciatura.

El resultado de estos hechos requirieron la redefinición del proyecto formativo del Cedart, y con ello la elaboración de un nuevo Plan de Estudios. El plan de estudios, identificado como plan '84, adquirió el carácter de Bachillerato de Arte, la reestructuración se orientó hacia una formación propedéutica, como inicialmente se había establecido en el origen del Cedart; se retomó la estructura del Plan '76 compuesto por dos áreas: académica y artística. En cuanto a los programas, se aplicaron para el área académica los correspondientes al Plan maestro del bachillerato (SEP) y se elaboraron los del área artística. Esta nueva estructura quedó plasmada en el *Acuerdo 71 de la Secretaría de Educación Pública*. Asimismo, en seis de los Cedart se incluyeron Secundarias de Arte, las cuales se rigieron por los lineamientos estipulados por la misma SEP.

En junio de 1985, el Plan de Estudios '84 recibió la aprobación definitiva por parte del Conalte.

La dinámica provocada por las diversas modificaciones realizadas en un lapso tan corto, obligó al desarrollo de diversas acciones de regularización tales como el establecimiento de equivalencia entre Planes de estudio para permitir la certificación de las distintas generaciones involucradas.

Con la finalidad de realizar un seguimiento al Plan de estudios de Bachillerato de arte, se diseñó un proyecto estructurado en dos etapas:

En la primera etapa (ciclo 84-85) se planteó como objetivo conocer la experiencia de los docentes en la aplicación de los programas de las asignaturas del primero y segundo semestre del área artística, de lo cual se concluyó:

- Se alcanzaron los objetivos propuestos utilizando los programas de instructor de arte y modificando el programa de bachillerato.
- La aplicación de los programas repercutió satisfactoriamente en el rendimiento académico de los alumnos en el nivel de sensibilización. Sin embargo se consideró que el nivel de los programas fue bajo con respecto al nivel medio para el que fueron elaborados.
- El desarrollo de los programas se vio afectado por la falta de recursos didácticos y materiales, adecuados, así como la deficiente administración de los Centros.

A partir de 1986 se continuó con la segunda etapa del seguimiento, en el cual se dio mayor importancia a las asignaturas del área artística.

Durante de 1987 la dinámica del Cedart giró en torno a la elaboración y reestructuración de programas de estudio. Asimismo se hicieron propuestas de reestructuración del área artística, fueron reiteradas las propuestas para restablecer la formación de instructores, bajo el argumento de que el egresado tenía pocas oportunidades de continuar con estudios a nivel superior, sobre todo en el interior de la República, por lo cual el carácter propedéutico del Bachillerato tenía poca razón de ser.

En 1989 se realizó una nueva evaluación académica cuyo objetivo consistió en analizar el funcionamiento académico de los Cedart identificando los factores que estuvieran generando problemas y proponer las posibles soluciones.

Los resultados de esta evaluación fueron dados a conocer en 1990. De ello surgió una nueva propuesta de reestructuración de las áreas artísticas, así como introducir cambios en la nomenclatura de las asignaturas. Una vez realizados los cambios, el Conalte la reconoció como viables, la propuesta incluía:

- Establecer una modalidad educativa específica para cada estado o cada región considerando como modalidades: El Bachillerato propedéutico y el Bachillerato bivalente.

La respuesta institucional a esta inquietud, fue la elaboración de una propuesta en la que se consideraban tres opciones: un bachillerato técnico, formación de técnicos profesionales y una de formación de promotores culturales. Tal propuesta fue rechazada en una reunión de directores pues se consideró que la formación en nivel técnico desvirtuaba la formación y el modelo del Cedart.

Para 1993 con el fin de obtener elementos que orientaran la reestructuración del Plan de estudios y a la luz de un proceso de reordenamiento académico puesto en operación en ese año para todas las escuelas del INBA, se realizó una nueva propuesta. En esta el eje central era la regionalización, para lo cual la propuesta se orientó a cubrir dos ámbitos:

- El ámbito profesional específico
- El ámbito propedéutico

El primero estaría cubierto a través de dos modelos educativos:

- El profesional medio
- El profesional en Educación Artística

Para el segundo modelo se consideró

- El Bachillerato en Arte y Humanidades (propedéutico)

En ese mismo año se inició la elaboración del Plan de estudios del Profesional Medio (en adelante PM), labor que concluye en 1994, año en el cual se inicia la reestructuración del Bachillerato en Arte y Humanidades '94, y la elaboración del correspondiente al de Profesional en Educación Artística.

Esta diversificación de opciones provocó sin embargo, una problemática académico-administrativa, ya que además de los tres nuevos planes de estudio, el proceso de liquidación del Plan de BAH '84 que se encontraba vigente, así como la decisión de ampliar las opciones del Cedart ocasionó una desordenada oferta de opciones. Es decir, cada uno de los Centros podía decidir qué planes podía ofertar, de tal suerte que en un momento dado, un mismo Centro podría estar aplicando varios planes de estudio. Por ejemplo, en 1995 un Cedart aplicaba los siguientes planes de estudio.

1. El Bachillerato de Arte 1984 para el 2° y 3er grado
2. El Bachillerato de Arte y humanidades '94 para alumnos de nuevo ingreso.
3. El Profesional en Educación Artística
4. El Profesional en Educación Artística y de manera integrada las asignaturas del área denominada académica del Bachillerato en Arte y Humanidades

Debido a esta situación surgieron una serie de problemas que se manifestaron en diversos ámbitos de la vida académica, entre otros; las confusiones de los maestros en cuanto al plan de estudios al que pertenecía su asignatura y el que cursaban sus alumnos. Los problemas de acreditación fueron en algunos casos graves, dada la diferencia entre las asignaturas que cursaban los alumnos y las que se tenían registradas para efectos de certificación por lo cual se debió aplicar de manera intensiva el recurso de las equivalencias entre los planes de estudio, con resoluciones que forzaban en extremo los alcances de los propósitos académicos de un procedimiento de equivalencia. La problemática alcanzó tal dimensión que en 1998, se decidió la

cancelación del Plan de Estudios de Profesional en Educación Artística, en este caso se trató de una experiencia negativa a nivel institucional, para los estudiantes participes el calificativo bien se puede acercar a lo traumático.

Paralelamente se inició la elaboración de programas de estudio, proceso que a diferencia de los anteriores se llevó a cabo para cada uno de los Cedart, al final se obtuvieron diferentes versiones de los programas de estudio de cada una de las asignaturas del plan de estudios, en algunos casos programas muy bien elaborados, otros por el contrario con grandes deficiencias. Ambos casos un reflejo de lo que sucede en los centros, en donde la calidad de los procesos académico-administrativos es muy diversa.

Entre 1994 y hasta la fecha, el desarrollo del Cedart ha tenido diversos procesos que de manera diferenciada han introducido condiciones favorables en cuanto al aspecto académico, una de las acciones más importantes se dio en cuanto a la elaboración de programas de estudio y reuniones de carácter nacional para analizar aspectos relacionados con los contenidos y las prácticas metodológicas. Sin embargo este proceso se dio de manera prioritaria para el Bachillerato de Arte y Humanidades.

En los albores del nuevo siglo el desarrollo del Cedart como subsistema educativo puede considerarse estable en cuanto oferta educativa. No obstante, dentro del contexto de la educación a nivel nacional habrá que considerar la manera en que las políticas referidas a la acreditación que comienzan a tener mayor presencia, impactan al nivel superior y medio superior, sobre todo por la intención de otorgar financiamiento a los programas de calidad la cual se mediará a partir de los resultados obtenidos cuya medida se hará con criterios como la eficiencia y la eficacia. Lo anterior no es de suyo negativo, el problema desde nuestra perspectiva, radica en el hecho de más que aplicar políticas de calificación habría que aplicar políticas de desarrollo como etapa precedente a la acreditación.

### *El Contexto del modelo Cedart*

Para poder comprender el desarrollo del Cedart, es necesario ubicar el contexto histórico que explica las condicionantes para la toma de decisiones que han determinado la dirección y los resultados de este proyecto educativo.

De acuerdo a lo anterior, y desde nuestra perspectiva, consideramos que es posible identificar cuatro etapas para caracterizar el desarrollo del Cedart, siendo éstas:

1. Etapa de inicio de 1976 a 1984
2. Etapa de modificación de proyecto 1984 a 1994
3. Etapa de diversificación de la oferta 1994 a 1998
4. Etapa de actualización metodológica

La primera ocurre con el arranque del proyecto y las modificaciones realizadas para llegar a una situación más o menos estable del plan de estudios. Esta etapa se desarrolla durante el periodo presidencial de Luis Echeverría Álvarez, en cuyo sexenio se manifestó un incremento importante en la oferta educativa de nivel medio superior y superior como respuesta a los factores sociológicos desencadenados con el movimiento del '68. Sin embargo, haciendo la correlación con la situación de crisis económica y de las instituciones políticas y las contradicciones sociales imperantes, se podrá entender las condiciones adversas del nacimiento del Cedart. La versión que ofrecen los testigos es que se trató de un proyecto político, en el que el factor académico quedó relegado a segundo término. Las comunidades iniciaron un proyecto sin conocer exactamente lo que se pretendía lograr. La presencia institucional en tanto se empezó a manifestar hasta 1979, cuando se inicia la evaluación y los primeros intentos por reformar el Plan de estudios, no sin antes un intento por cancelar el proyecto.

La segunda etapa se da por un momento coyuntural relacionado con la expedición del Acuerdo presidencial por el cual la formación de docentes se eleva a nivel de licenciatura. Habría que recordar que tal decisión tuvo en el trasfondo la intención de reducir la matrícula de las escuelas normales y mermar la influencia del magisterio como fuerza política.

Más allá de la pertinencia de la formación de docentes de arte como lo planteaba el proyecto Cedart, lo cierto es que la decisión de transformar el perfil de egreso de docente a bachiller en arte y humanidades, no fue producto de un estudio serio sino de la necesidad de buscar una alternativa para posibilitar la subsistencia del proyecto. Evidentemente se sabía que la función propedéutica del Bachillerato, era incongruente para el área artística dada la inexistencia de un sistema de educación artística conectado en sus niveles. Aunado a ello se creó una nueva oferta de bachillerato que fue tomada por muchos de los excluidos de los bachilleratos tradicionales, lo cual provocó que las vocaciones, orientadas hacia el arte fueran menores a las interesadas en las carreras universitarias tradicionales. Situación que se refleja en el hecho de que un gran porcentaje de egresados de Cedart hayan continuado, en carreras sin vinculación inmediata con las carreras artísticas, tendencia que prevalece en la actualidad. A este respecto tampoco es soslayable el hecho de que las escuelas profesionales de arte no mostraron mayor disposición a la captación de egresados del Cedart.<sup>16</sup>

El contexto de las dos primeras etapas se puede comprender de mejor manera con los siguientes señalamientos:

Entre 1970 a 1982 las universidades aumentaron sus recursos presupuestales en casi dos veces, su matrícula en 250% y el número de profesores se incrementó en un porcentaje similar, las tasas de crecimiento del PIB observadas en 1980 y 1981

---

<sup>16</sup> La explicación a esta situación radica en el hecho de que en danza y música su estudio debe iniciarse a temprana edad por condiciones propias del desarrollo físico. En el caso del teatro se acusaba que los egresados del Cedart llegaban con vicios que era difícil subsanar, sólo en el caso de las artes plásticas los egresados tenían mayores posibilidades de ingreso a las escuelas de nivel superior.

fueron las más altas de la historia del país y permitieron canalizar importantes recursos del gobierno federal a la educación superior. Sin embargo, a partir de 1982 la situación cambio drásticamente (...) lo mas grave es que la matrícula sigue creciendo y ahora con mayor razón los jóvenes están buscando una mejor preparación para incorporarse a la actividad productiva.<sup>17</sup>

La crisis del financiamiento no es privativa de la educación superior; ella se presenta en el conjunto del sistema educativo: frente a un 62% de crecimiento promedio anual del gasto educativo entre 1981 y 1982, en 1983 éste se reduce a un 20% , cifra que representa una quinta parte de la tasa inflacionaria de ese año.<sup>18</sup>

La tercera etapa del desarrollo del Cedart, comienza con la diversificación de la oferta, la cual a su vez fue motivada por un proyecto de reordenamiento académico de las Escuelas del INBA. El cual planteó entre sus objetivos<sup>19</sup>:

- Llevar a cabo una reforma integral de la educación artística profesional que, con la más amplia participación posible de las comunidades de las escuelas profesionales y de los centros de investigación artística, permitieran actualizar el sistema educativo y fortalecer el papel de la educación la investigación artística en el desarrollo cultural del país.
- La reordenación de los niveles de enseñanza artística [del INBA] y la superación de las lagunas formativas a partir de seis acciones fundamentales; primero, la especialización de sus cuatro escuelas de iniciación artística; segundo la reorientación de sus tres bachilleratos de arte en el Distrito Federal; [...] tercero, la definición de la vocación de los nueve bachilleratos del interior del país como escuelas vinculadas a cada uno de los medios educativos donde se encuentran insertos; cuarto, el fortalecimiento académico de las escuelas profesionales a partir de la depuración y actualización de sus planes y programas de estudio; quinto el establecimiento de especialidades y niveles artísticos hasta ahora por la escuela de nivel superior ; y sexto, la vinculación del trabajo de los centros de investigación con la función que realizan las escuelas.

La diversificación de la oferta planteó como justificación la regionalización para atender las características de la oferta educativa y regional, propósito que respondía a la política de descentralización educativa que se planteaba en el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa.

Asimismo, la diversificación fue parte de los procesos de reelaboración de planes de estudio, para lo cual se requirió de la propuesta de modelos para el diseño curricular del que surgieron las nuevas ofertas educativas. Se esperaba que ello contribuyera al

<sup>17</sup> Pescador, José Angel "Universidad y escasez" en Mendoza, Rojas Javier. *La planeación de la educación superior; discurso y realidad universitaria*. México, UNAM. Nuevo mar, 1986. P. 65.

<sup>18</sup> *Ibid.* P 67

<sup>19</sup> INBA. *Memoria de la primera Reunión Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Artística Superior*. México, ANUTES-INBA., p. IX. Tendríamos que señalar que de los objetivos estipulados, la mayoría no tuvieron el curso esperado, a la distancia la problemática sigue en situación similar y la política institucional ha dado varios giros. De los objetivos señalados la mayoría no fueron abordados.

fortalecimiento del proyecto Cedart. Sin embargo, éste no llegó aparejado con la ampliación de la oferta educativa. Una de las primeras enseñanzas que arrojó la diversificación fue que en ocasiones lo básico no es la oferta de estudios sino la demanda que se tenga de ellos.

Esta etapa llegó su fin con la cancelación del proyecto de Profesional en Educación Artística.

La cuarta etapa la considero de reforma metodológica, dada a partir de la revisión temática. Se constituye como tal a partir un proceso importante que consideró la participación de casi la totalidad de la planta docente en seminarios y talleres en los que se discutió la estructura temática para su actualización y aspectos de orden disciplinario y de metodología didáctica. Este proceso tuvo un impacto positivo en cuanto a la visión que se tiene del proyecto educativo, ya que desde nuestro parecer se dio un impulso renovado a un proyecto que mostraba visos de agotamiento. Ello no quiere decir que se haya dado solución a una problemática más profunda que tienen que ver con la estructura y los propósitos del propio proyecto. Este último implica una revisión de orden curricular y de política educativa del INBA.

Para finalizar este apartado podemos decir que de acuerdo a las fases identificadas, una de las invariantes que caracterizan al modelo del Cedart, ha sido la carencia de un proyecto educativo que establezca de manera clara intenciones, orientación y acciones. Este modelo educativo es resultado de decisiones políticas que subsumen a la planeación educativa. En tal sentido, el Cedart es reflejo de lo que sucede dentro del Sistema Educativo Nacional. Sin que se pretenda la generalización de esquemas explicativos, en tanto se trata de un subsistema singular, consideramos que el Cedart representa un ejemplo sobre la práctica curricular en México por lo cual su análisis es importante. En los capítulos siguientes se expresan las razones con que se sustenta esta aseveración.

### 3. EL PROCESO CURRICULAR DEL PROFESIONAL MEDIO EN ARTES

COMO SE SEÑALÓ líneas arriba, el origen de este proyecto se remonta al año de 1992 cuando a raíz del rechazo de una propuesta presentada por la Dirección de Asuntos Académicos relativa a la modificación del Plan de estudios para integrar una orientación hacia salidas técnicas, se solicita a cada uno de los Cedart una propuesta para la reestructuración del Plan de estudios. Del análisis de las propuestas presentadas, se seleccionaron por su afinidad las elaboradas por los Cedart Alfonso Reyes y José Clemente Orozco de las ciudades de Monterrey y Guadalajara respectivamente. Ambas propuestas marcaban una clara intención de dar mayor peso a la formación exclusivamente artística. El argumento señalado por estos dos Centros era en el sentido de que el modelo del Cedart estaba compitiendo con otras modalidades de Bachillerato y que muchos estudiantes rechazados de éstos constituían un porcentaje importante de los aspirantes a ingresar, y que en muchos casos desplazaban a los verdaderamente interesados en cursar estudios de carácter artístico. En esta medida, ofertar estudios específicos de arte aseguraría un ingreso de aspirantes con vocación definida. Se planteaba: " consolidar una formación artística profesional donde es pertinente considerar las necesidades regionales propias de cada área artística, sin sujetarse a los niveles propios del sistema escolarizado."<sup>20</sup>

La intención de la formación exclusiva en el terreno de lo artístico representa un aspecto de análisis importante; durante mucho tiempo al interior del Instituto se ha discutido si dentro de los propósitos de la educación artística está la de formar artistas, y en casos específicos, si por la edad de la población a la que se dirige el Plan de estudios es un propósito viable. La dilucidación de esta aparente paradoja, tiene que ver con la visualización que se tiene del arte y del artista. En segundo lugar tiene que ver con el carácter que se asigne a la educación artística en el proceso de formación del sujeto social y un elemento más; la modificación del sentido de *Artista como sujeto social*, por el de *Artista como profesional*. El punto de análisis central es entonces sobre el arte, su naturaleza y su condición como objeto de estudio dentro de un planteamiento de educación artística. Sobre estos aspectos volveremos más adelante.

---

<sup>20</sup> Cedart Alfonso Reyes. *Propuesta de proyecto académico; documento de trabajo*. 1993

## *Elementos para el diseño del Plan de estudios. de Profesional medio*

El plan de estudios de profesional medio, fue de los primeros que se iniciaron como parte de la reorganización académica de INBA. El proceso curricular que se siguió para su elaboración se describe a continuación:

1. Las bases se dieron a partir de las propuestas de los centros, de las cuales se agruparon aquellas que eran semejantes. A partir de entonces se impulsa la regionalización y la oferta de varios planes de estudio. Este propósito se fundamentó con el *Documento base para la Reunión Regional de Cedart*.

Este documento intentó sentar las bases metodológicas para el desarrollo del proceso de diseño curricular, siendo algunos de sus capítulos los siguientes:

- Modalidades educativas generales en la reestructuración del plan de estudios
- Planteamiento para el diseño curricular.
- Características de la propuesta de Profesional Medio

Debido a que es objetivo de este documento mostrar una experiencia de diseño curricular, en el anexo 1 se describen las características de la propuesta que se presentó como soporte para llevar a cabo el diseño curricular del Plan de estudios de Profesional Medio.

## *Perspectiva sobre el modelo metodológico de diseño del Plan de estudios*

Inicialmente se tiene que apuntar que el proceso que se llevó a cabo se trató del diseño del Plan de estudios, y no del diseño curricular en su sentido amplio, tal y como se proponía en el documento señalado.

Al documento en cuestión, el cual consideramos la propuesta metodológica, se pueden señalar al paso del tiempo, ciertas deficiencias y sesgos de diferente índole; entre otros:

La justificación de una salida terminal a partir de argumentos sesgados en cuanto al manejo de las finalidades de la educación artística, como lo es el hecho de que en las propuestas anteriores se había privilegiado la formación del bloque académico por sobre el artístico, situación que tendría que ser revertida.

El sentido con que maneja la formación artística y los argumentos sobre la intención de formar artistas.

En cuanto al empleo de la propuesta metodológica, ésta fue muy limitada, de hecho todos los aspectos relativos al marco de referencia, así como los elementos estructurales que tendrían que haber sido discutidos y elaborados en cada Cedart, fueron elaborados por nosotros, así como una gran parte de los objetivos de las asignaturas.

Sobre este proceso se tiene que señalar que si bien se tenía un contacto con las escuelas y docentes, el hecho de diseñar apartados como la fundamentación implicó un sesgo en tanto muy pocos docentes la conocieron, el resto inició la operación del Plan de estudios con una visión y perspectivas personales, así como con la experiencia y orientación del Plan de bachillerato.

En la elaboración se hizo una propuesta de marco de referencia desde una perspectiva social y pedagógica. Los argumentos ahí desarrollados no fueron analizados, simplemente fueron incorporados al Plan de estudios y después a otros del Cedart, e incluso a otros planes de estudio totalmente diferentes. Tiempo después en contextos diversos a los del Cedart, este apartado fue analizado y valorado como positivo por la propuesta que ahí subyace.

Tal vez el aporte del marco de referencia puede ubicarse en la visión de lo metodológico en el cual se señalaron algunos principios sobre los cuales se suponía tendría que conducirse el proceso formativo.

Sin embargo, no consideramos que se haya dado un proceso de diseño curricular; en este proceso no se dio un espacio para reflexionar sobre el Cedart, sobre el carácter de la educación artística, o sobre los alcances de la propuesta, mucho menos se hicieron consideraciones sobre la factibilidad del proyecto. Si bien se propuso una estructura por áreas, e incluso se propusieron las áreas de formación, el proceso se orientó al diseño del esquema para el mapa curricular, y la propuesta de las asignaturas que deberían ser incluidas, así como los contenidos que se deberían abordar. Todo ello en una reunión de trabajo intensivo de una semana. Al fin de la cual se obtuvo la estructura temática general de cada una de las salidas consideradas a saber:

- Profesional medio en arte teatral.
- Profesional medio en música.
- Profesional medio en artes plásticas.
- Profesional medio en danza contemporánea.
- Profesional medio en danza popular mexicana.

### *La elaboración del Plan de estudios*

Esta fase consistió en un trabajo de gabinete, a mi cargo. Los centros enviaban una descripción temática ampliada, y nosotros nos encargamos de elaborar su objetivo e integrar la propuesta temática de los dos grupos de docentes que participaron en la elaboración de este plan. La tarea fue enriquecedora pero reconocemos que para efectos de diseño curricular este hecho representó una de sus contradicciones más significativas. Esto a pesar de que existió una comunicación continua en la que se revisaban los productos, de hecho la revisión de una versión preliminar arrojó cambios que no involucraron a la parte que fue atendida por nosotros.

Se debe reconocer que en un principio todo este proceso ocasionó satisfacción a la mayoría de las partes, desde luego al que esto escribe mucho más. Sin embargo, llegó la aplicación, y con ello la separación entre los propósitos y las posibilidades, entre lo ideal y lo real. Los resultados fueron muy diferentes a lo esperado, desde el inicio el proceso tuvo diversas dificultades que detallaremos en el apartado siguiente.

### *La aplicación del Plan de estudios de Profesional Medio*

El proyecto inició su operación en el ciclo escolar 94-95, en los Cedart José Clemente Orozco de la ciudad de Guadalajara y Alfonso Reyes de la ciudad de Monterrey, en el turno vespertino. Las expectativas de las comunidades donde se dio la apertura de este programa fueron muy favorables, después de más de un año de trabajo se consideraba que el proyecto tenía los argumentos necesarios para convertirse en una oferta de estudios importante. Sin embargo hubo factores que no fueron considerados o atendidos de tal suerte que las condiciones con las que inició el programa fueron:

- Poca difusión de la nueva oferta educativa
- Planta docente limitada
- Carencia de un adecuado proceso de inducción de la planta docente al nuevo plan de estudios
- Infraestructura deficiente, aulas y talleres
- Falta de apoyos bibliográficos y de equipo (instrumentos musicales)

Debido a la escasa difusión el ingreso fue muy limitado, en Monterrey no se abrió el área de teatro, en Guadalajara no hubo ingreso para el área de danza, y el grupo de teatro tuvo que ser cancelado.

La difusión jugó en contra del programa; sin embargo hay otros factores que explican la situación de estas áreas. En Monterrey, en ese entonces (1994) el teatro se desarrollaba de manera limitada, en el ámbito profesional las producciones eran contadas, las instituciones culturales otorgaban el mayor apoyo a las artes plásticas ya que el responsable del despacho era artista plástico. La danza tuvo un ingreso limitado en Danza Popular mexicana, la explicación que se puede ofrecer es en el sentido de que en Monterrey existe otra escuela del INBA encargada de la formación profesional en las áreas de danza y música.

En Guadalajara la situación fue similar, los grupos de teatro eran casi inexistentes y los teatros se ocupaban para obras llevadas del centro del país. Asimismo, en las dos localidades operaban Centros de Capacitación Actoral de Televisa, los cuales provocan una percepción sobre las condiciones que debería cumplir la "educación artística", misma que corresponde a la de la cultura televisiva comercial. Además estos centros atrajeron a docentes del Cedart debido a las condiciones laborales, y desde luego a muchos alumnos que los vieron como el escaparate para saltar a un supuesto estatus en el mundo de la producción televisiva. Dichos centros fueron cerrados posteriormente lo que ocasionó un acercamiento de jóvenes que se interesaban en una carrera artística

pero con la visión de los centros televisivos, una parte de la deserción ocurrió porque el Cedart no cubría las expectativas de formación de los alumnos.

Por otra parte en el caso de Guadalajara, la Universidad de Guadalajara abrió programas de licenciatura en el área artística, situación que se convirtió en un polo de mayor atracción por el aspecto de certificación que sitúan al egresado en mejores condiciones frente al mercado laboral.

En cuanto a la planta docente desde el principio hubo problemas ya que la operación del nuevo Plan de estudios se dio con la planta con la que ya se contaba, situación a la que se opusieron los directores de ambos Cedart, ya que consideraban que el nivel de los docentes no cubriría los requerimientos de las asignaturas del nuevo Plan de estudios. Por parte de los docentes, éstos lo vieron como la posibilidad de contar con un número mayor de horas.

En cuanto a la inducción, prácticamente fue inexistente, de tal suerte que los únicos que conocían la propuesta eran los docentes que habían participado en la comisión de diseño de cada un de las áreas participantes. Esta carencia se manifestó en la confusión de propósitos con el Plan de Bachillerato que se continuó operando de manera paralela.

Con respecto a la infraestructura y equipamiento, a pesar de que la inclusión del nuevo plan de estudios ocurrió en el turno vespertino tuvo un impacto negativo en las ya de por sí deplorables condiciones de instalaciones y equipo.

De acuerdo al panorama descrito se podrá reconocer las condiciones adversas a las que se enfrentó el programa al inicio de su operación; no obstante, a seis años de ese proceso se puede decir que el problema más grande lo constituyó la falta de planeación; el desconocimiento de las condiciones regionales que permitieran reconocer la factibilidad, la pertinencia y la demanda real de los egresados ocasionó que el proceso curricular mostrará deficiencias.

La situación que se ha detallado es preocupante, lo es más cuando se sabe que lo que aquí se ha descrito sucede con frecuencia en muchos otros ámbitos de la educación superior de este país.<sup>21</sup>

### *Proceso de elaboración de los Programas de estudio del Plan de estudios de Profesional Medio*

Una de las fases subsecuentes del proceso de diseño curricular del PM, consistió en la elaboración de los programas de estudio. El propósito fue que las propias comunidades se encargaran del diseño de sus programas. Al igual que como se había venido

---

<sup>21</sup> No se pretende una explicación que generalice una problemática; sin embargo las evidencias muestran que la cultura de la evaluación y la planeación en el terreno de la educación representan procesos que sólo recientemente vienen cobrando mayor presencia.

trabajando, cada uno de los dos Cedart participantes realizaba su propuesta y la Dirección de Asuntos Académicos se encargaba de realizar una versión única. Se debe señalar que previo a esta fase se acudió a los Centros a impartir un curso de diseño de programas de estudio. El documento básico sobre el que se condujeron los cursos planteaba:

"Se parte de la intención (la elaboración de programas de estudio), de que dicha tarea no sea vista como mero requisito administrativo o como simple llenado de un formato. Se espera que el docente asuma al programa como un auxiliar en su tarea, como una guía en el que se marcan las metas, que acorde a la propuesta del plan de estudios debe lograr el grupo y como un medio que posibilite la necesaria sistematización, no del arte,<sup>22</sup> sino del proceso indispensable para su estudio. Es en este sentido, que la elaboración de programas debe ser resultado de una profunda reflexión sobre el campo de conocimiento que se abordará en la asignatura, sobre su organización, delimitación y presentación lógica para el grupo, así como las estrategias que se involucran para posibilitar su apropiación.

Esta tarea requiere sin duda, no sólo de la experiencia que el maestro haya obtenido en su respectivo campo de especialidad y práctica profesional, sino de la acumulada cotidianamente en el aula en el trabajo directo con el alumno.

El que los docentes se involucren en esta tarea, propicia una mayor participación en la puesta en marcha de los proyectos educativos concebidos al interior de los nuevos planes de estudio: Permite asimismo, acrecentar su participación intelectual en la conformación del proceso de conocimiento, lo cual implica desde luego hacer a un lado la visión que lo sitúa como mero aplicador mecánico de los programas".<sup>23</sup>

Lo anterior se señaló en la presentación de una selección de textos con los cuales se sustentó el proceso de elaboración de los programas de estudio. Al paso del tiempo creemos que este documento cumplió su finalidad a medias pero tuvo un impacto positivo. En el primer caso si bien, el planteamiento no era novedoso, si lo era para algunas de las comunidades, lo que significó una ruptura con los paradigmas que los docentes manejaban anteriormente, incluso nos atreveríamos a señalar que lo fue también para el grupo de pedagogos que participábamos entonces en estos procesos. A raíz de este documento se inició una discusión en torno a un resignificación de la metodología. Tal situación nunca se resolvió y ocasionó que tiempo después se optará por cambiar el modelo de elaboración de programas. Sin embargo, lo positivo se dio por el efecto reactivo que se tuvo en cuanto a la necesidad de hacer una revisión en los modos de participación o *intervención* desde un proceso como el implicado en la elaboración de programas de estudio. También fue importante la inclusión de un modelo de evaluación de los aprendizajes, la propuesta abrió caminos para que se incluyera a

---

<sup>22</sup> Esta precisión se hizo debido a que las experiencias anteriores de diseño de programas de estudio, en algunos casos se cuestionaba acerca de la imposibilidad de la sistematización del arte y con ello la dificultad de elaborar los programas. Tal postura se expresaba en concordancia con la ya reportada en el sentido de que las escuelas de arte egresaban artistas plenamente formados.

<sup>23</sup> *Aspectos Metodológicos para la Elaboración de Programas de Estudio*, selección de textos. DAA, documento interno de trabajo, 1994

la discusión el problema de la evaluación y la acreditación y que se le pensara desde otras perspectivas.<sup>24</sup>

Dentro de esta misma línea de trabajo se diseñó una propuesta para la elaboración de los planes de trabajo docente, los cuales se ubican en el último nivel de la planeación curricular, y que en muchos casos representa la única posibilidad de intervención de los docentes. El plan de trabajo es un documento que se solicita a los docentes al inicio del semestre, lo cual ocasiona que no en pocas veces se le asuma como un requisito burocrático y que realice sin una perspectiva didáctica. La propuesta se realizó con la intención de que este documento le significara algo al docente y que lo asumiera como un documento para guiar y evaluar su proceso, la base fundamental para ello fue la planeación.

### *La evaluación curricular del Plan de estudios de Profesional Medio*

En 1998, en vísperas del egreso de la primera generación del Plan de estudios de Profesional Medio, se dio inicio a un proceso de evaluación curricular de los planes del Cedart.

A finales de 1996 se inició la elaboración de primer diagnóstico sobre los planes de estudio que se estaban operando en los Cedart.<sup>25</sup> Para llevarlo a cabo se integró un equipo de especialistas de las diferentes áreas artísticas que participan dentro de los planes de estudio y pedagogos quienes se encargaron de realizar el análisis de algunos de los aspectos que intervienen en todo proceso de diseño curricular.

Para el análisis se propuso llevar a cabo tres etapas de trabajo correspondientes con los teóricos diferentes. En una primera etapa se planteó el análisis documental, la segunda etapa se dedicaría a una investigación de campo consistente en visitas a cada uno de los Cedart, y finalmente una etapa propositiva.

La primera etapa, se realizó a partir del análisis de cada uno de los planes de los Cedart aplicados a partir de 1994:

---

<sup>24</sup> Consideramos necesario señalar que la propuesta de evaluación que elaboramos, tuvimos oportunidad de fundamentarla teóricamente tiempo después, lo apuntamos porque resulta interesante el análisis de cómo se construyen los procesos de diseño curricular al interior de las instituciones involucradas en ello. Aspecto que ha sido abordado por Alicia de Alba en el análisis que realiza en torno a la vinculación entre los teóricos y los productores del currículum. *Cfr. Currículum: crisis, mito y perspectivas.*

<sup>25</sup> Dirección de Asuntos Académicos. Diagnóstico de los Planes de estudio de los Centros de Educación Artística. 1994. Cabe señalar que si bien este se considera el primer diagnóstico formal, ya antes se habían realizado otras acciones de seguimiento, de éstas están: la cédula de auto evaluación enviada a cada escuela y con base a la cual se obtuvo un expediente de cada escuela relativa a su situación académico-administrativa, asimismo se elaboraron cuadros comparativos que sirvieron de insumo para el análisis realizado por los especialistas de los Planes de estudio que se aplicaban en 1994; Bachillerato en Arte y Humanidades, Profesional en Educación Artística y Profesional Medio en Artes.

El esquema de análisis para llevar a cabo esta primera etapa se dio a partir de un modelo en el que propusimos tres planos de análisis:

1. Plano textual
2. Plano formal estructural
3. Plano instrumental

La intención de presentar estos planos era contribuir con los especialistas en delimitar los aspectos a evaluar dentro del proceso de diseño y puesta en marcha del plan de estudios.

Los planos se presentaron de la siguiente manera:

1. *Plano textual.* Tiene que ver con los elementos conceptuales con los que se sustenta y orienta la propuesta educativa. Este plano considera los fines institucionales planteados para el cumplimiento de las necesidades sociales y educativas, así como la fundamentación del Plan de estudios en la cual se establece la postura teórico-conceptual sobre el objeto de estudio que se aborda, lo cual se deberá reflejar en la propuesta para la conducción del proceso metodológico. Este plano representa el marco de referencia del Plan de estudios

2. *Plano formal estructural.* Se refiere a la forma que adquiere la propuesta y cómo se estructura. Este plano tiene que ver con la delimitación de los saberes, con su organización en unidades de aprendizaje (estructura curricular), así como el sentido y profundidad de los objetivos; los rasgos señalados dentro del perfil académico profesional y con la secuencia y vinculación de los contenidos temáticos. Todo ello sin perder de vista los objetivos señalados en el Plan de estudios de que se trate, así como el nivel académico para el cual ha sido planteado.

3. *Plano instrumental o de aplicación.* Este plano se refiere a la aplicación de la propuesta educativa; es decir, al análisis de la operación y funcionalidad del Plan de estudios. Dentro de este plano se consideraría la información obtenida como resultado de la aplicación del plan, en cuanto a datos estadísticos referidos a aprobación, reprobación, deserción, eficiencia terminal entre otros. Asimismo se estableció la necesidad de realizar dentro de este plano el análisis de los perfiles docentes

Los resultados obtenidos con este análisis confirmaron la tendencia sobre los resultados que se habían obtenido hasta ese momento con diferentes acciones; entre otros los resultados arrojaron:

- a *Plano textual.* Se encuentra que la fundamentación Psicopedagógica es buena, dado que sus planteamientos pedagógicos sustentan una propuesta educativa viable. No obstante se carece de lineamientos metodológicos específicos que orientan el abordaje de cada una de las áreas artísticas.

En lo concerniente a los planteamientos de sus objetivos y perfiles de egreso, éstos no resultan coherentes, con las posibilidades de desarrollo de un alumno ya que la edad a que ingresan no permite el logro de las habilidades que se pretenden.

No existe un marco teórico referencial en ninguna de las áreas artísticas, lo cual no permite hacer una lectura al interior del plan.

- b) *plano formal, estructural*. La estructura curricular no permite el cumplimiento de los planteamientos metodológicos establecidos en el plano textual, en el sentido de que una tira de materias por sí sola no promueve la vinculación de las áreas de formación.

En cuanto a los objetivos de cada una de las áreas artísticas, se establece que éstos, o no corresponden al nivel formativo en el que se ubica el Plan de estudios (a excepción del área de artes plásticas), o bien, no son claros en cuanto a la definición del tipo de formación que se pretende dar.

- Los requerimientos formativos, profesionales (condiciones físicas, desarrollos psicomotor, edad) sobre todo en las áreas de música y danza se encuentran limitados, lo cual reduce las posibilidades reales de continuidad y tránsito de un nivel a otro.

La vinculación entre los elementos estructurales del Plan de estudios muestra la siguiente situación:

- No existe correspondencia real entre objetivos y perfiles de egreso.
- La falta de descripción de contenidos no permite tener un panorama global y particular de las asignaturas.
- Los contenidos enlistados no apoyan totalmente el cumplimiento de objetivos de las asignaturas.
- La estructura curricular no es congruente con la fundamentación del Plan de estudios.
- La configuración del curriculum (sobre todo en danza) en cuanto al vínculo de asignaturas, es aislada. En el caso de artes plásticas y teatro, sí existe congruencia vertical y horizontal entre asignaturas: no obstante, no existe un marco teórico referencia para los contenidos.

Por lo que concierne a la propuesta formal de contenidos, se observa lo siguiente:

- Reiteración de contenidos en varias asignaturas.
- No se incluye la orientación temática en ninguna de las asignaturas, dado que el listado de temas no ofrece la orientación y enfoque para su tratamiento metodológico, lo cual puede derivar en interpretaciones diversas.
- Existen contenidos que exceden al nivel formativo del Plan de estudios.
- En el Plan de estudios no se contempla un apartado metodológico, con el que se sustente la planeación de las experiencias de aprendizaje.
- Existe una tendencia hacia el sentido informativo por sobre el formativo, a lo historicista, hacia una adquisición de conocimientos de carácter enciclopédico y no

hacia una formación teórica real que permita la formación de un pensamiento analítico.

- El enfoque planteado en las materias, la distribución curricular y las cargas horarias llevan a considerar que no se propicia el pensamiento abstracto.

Aunado a lo anterior, y como resultado del análisis de contenidos se estableció:

- Se evidencia un desfase de contenidos.
- No existe vinculación entre áreas.
- No se manifiestan enfoques formativos, se tiende a la información.
- Se maneja una terminología obsoleta, así como una desactualización de las concepciones actuales sobre conocimiento.

En cuanto a la definición de los perfiles, se señaló la siguiente situación:

- Los perfiles de ingreso no señalan aptitudes requeridas.
- Tanto los perfiles de ingreso como los de egreso son incongruentes con los propósitos del plan, por lo cual son ambiguos y demasiado ambiciosos.

De manera específica se señaló:

**Teatro:** El plan carece de un marco referencia que orienta las materias y sus contenidos hacia el ingreso del estudiante a escuelas de nivel superior.

**Danza:** El plan podría ubicarse como antecedente hacia una formación docente dentro del área artística.

**Música:** El plan sólo puede funcionar como propedéutico para algunos instrumentos, o bien para estudios de canto.

**Artes Plásticas** Los objetivos son pertinentes, sin embargo los contenidos descritos no permitirán el cumplimiento de éstos.

**Teórico-humanística:** Se considera insuficiente la formación. El bagaje teórico es lamentablemente débil y muy por debajo de la formación planteada en los objetivos.

Como conclusión del análisis en este plano, se asume que el nivel manifestado en el Plan de estudios es bajo, por lo que tendría que revisarse enfoques y programas de estudio.

La segunda fase de esta evaluación consistió en una visita de evaluación, en donde se trabajo con las plantas docentes de cada uno de los Centros. La comisión de evaluación fue integrada por especialistas de cada una de las áreas y un equipo de pedagogos. El

esquema sobre el que se desarrolló la evaluación incorporó como elementos de evaluación los siguientes:

- Objetivos.
- Perfiles de académico profesionales
- Vigencia y viabilidad del proyecto

Los resultados obtenidos demostraron fehacientemente lo que ya se había percibido; el proyecto del Profesional Medio se desarrolla en medio de múltiples problemas y factores que obran en su contra.

A nivel de estructura las propias comunidades docentes reconocieron que se trataba de un planteamiento demasiado ambicioso, que los alcances con respecto a los objetivos había sido limitado, y que los perfiles de egreso señalaban rasgos que no podían ser atendidos, de hecho la estrategia de análisis para el perfil de egreso consistió en que se ubicará cuál era el sustento en cuanto a asignaturas y contenidos con los que se soportaba la formación implícita en cada uno de los rasgos del perfil de egreso. El resultado fue revelador, la formación no alcanzaba para cubrir las expectativas señaladas dentro del perfil de egreso.

La lista de aspectos problemáticos resultó amplia, algunos de los identificados corroboraron lo que se detectó en la fase anterior de evaluación. Sin embargo, lo que provocó esta visita, que curiosamente no se presentó como una evaluación, sino como un taller, fue un cambio de actitud. Es decir, no se presentó como evaluación dado que se creyó que podría resultar agresivo para las comunidades, no obstante se encontró con una postura abierta a señalar las incongruencias del planteamiento, desde luego no se hicieron planteamientos radicales y sí hubo una defensa por la permanencia del proyecto, también se detectó una situación de desencanto por la situación problemática reconocida, sobre todo entre la planta docente que inició el proyecto.

De los acuerdos que se tomaron a raíz de ésta acción se acordó la elaboración de un seguimiento de egresados, el cual no fue realizado por falta de recursos, asimismo se dispuso la realización de una indagación sobre la identificación de las prácticas profesionales prevaletientes en la región, ésta tampoco fue llevada a cabo, de manera formal. En ambos casos se tienen datos de carácter empírico, por el conocimiento que los propios docentes tienen a través del contacto que mantienen con los ex alumnos o través de su práctica profesional.

### *Resultados de la aplicación del Plan de estudios*

Del Plan de estudios de profesional Medio han egresado tres generaciones, es evidente que para valorar los logros se requieren instrumentos objetivos, el seguimiento de egresados podría ser básico para realizar un análisis de orden cualitativo, aún considerando el relativamente corto tiempo de egreso de la primera generación (1998). Desde una perspectiva cuantitativa, se cuenta con los siguientes datos:

Los resultados arrojados por el Plan de estudios de profesional medio son escasos, la matrícula atendida durante el tiempo de operación, es de un total de 525 alumnos, la deserción alcanza más del 70% general. El egreso total es variable, la eficiencia terminal presenta un comportamiento diverso como se podrá apreciar en los siguientes cuadros:

**Eficiencia terminal Cedart Alfonso Reyes.**

<b>Años de Ingreso</b>	<b>Ingreso</b>	<b>Año de egreso</b>	<b>Egresados</b>	<b>%</b>
94	40	98	16	40
95	44	99	23	52
96	76	2000	14	18
97	55	2001	8	15

**Eficiencia terminal Cedart José Clemente Orozco**

<b>Años de Ingreso</b>	<b>Ingreso</b>	<b>Año de egreso</b>	<b>Egresados</b>	<b>%</b>
94	15	98	4	26
95	32	99	5	15
96	34	2000	9	126
97	27	2001	7	25

A juzgar por los datos de orden cuantitativo, los magros logros del plan de estudios de profesional medio, obligarían a tomar decisiones radicales en cuanto a su permanencia. Sin embargo, el juicio cuantitativo aleja otras posibilidades de análisis que pueden explicar el comportamiento de un proceso; es el caso de este programa.

En el ámbito cualitativo, la calidad de los egresados no puede ser juzgada porque no hay mecanismos metodológicos establecidos para determinar el cumplimiento de los objetivos, el logro de los perfiles de egreso, la inserción e impacto de los egresados en el terreno laboral. Tampoco hay datos que permitan valorar la percepción de los alumnos sobre su proceso de formación. Como se dijo antes un programa de seguimiento de egresados se planteó pero no se llevó a cabo.

En el ámbito de lo externo, no puede ignorarse que cada vez se amplía la oferta en el área de las artes, la mayor parte en el nivel superior, lo cual representa una gran desventaja para los egresados del nivel profesional medio, aunque se perciba que la calidad de los estudios es similar. (ver anexo 3)

No es el espacio para hacer recomendaciones con respecto a la permanencia del proyecto de profesional medio, consideramos en todo caso, que es necesario revisar más allá de los resultados, las causas de los que se desprenden los resultados, para ello es necesario llevar a cabo un proceso sistemático de evaluación. Tal es el fin de la propuesta

de evaluación para las escuelas del INBA que se elaboró, el cual ha sido aplicado en algunas de las Escuelas profesionales de Instituto. El mismo está incluido en el capítulo seis.

El análisis que se impone tiene que dirigirse más bien, a los aspectos de la planeación curricular que ocasionan los resultados obtenidos, evidentemente sin dejar de considerar las condiciones que determinan su operación.

#### 4. EL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA. NOTAS PARA UNA REFLEXIÓN

EN LOS CAPÍTULOS PRECEDENTES se ha presentado una descripción del proceso que se siguió para el diseño del plan de estudios del profesional medio; se han señalado los aspectos que motivaron la elaboración de la propuesta, los procedimientos empleados, las características y la problemática que siguieron a la aplicación del plan de estudios.

Asumimos que el haber participado de manera directa en el proceso de diseño del plan de estudios puede ocasionar un prejuicio en la valoración que podamos hacer sobre nuestra participación y en los resultados obtenidos. Sin embargo, consideramos que después del tiempo transcurrido nuestra postura se ha ido modificando. De asumir una defensa a ultranza del proyecto, tuvimos que asumir una postura crítica, no sólo por las evidencias, sino por una necesidad profesional. En todo caso como responsables del proyecto había que ser los más críticos. Al paso del tiempo hemos ido reconociendo las limitaciones con las que nos enfrentamos al proceso, también se ha tenido que buscar otros referentes y afortunadamente hemos mantenido contacto con otras experiencias que nos han encaminado a la necesidad de realizar propuestas con mayor sustento teórico conceptual.

Es evidente que en instituciones como el INBA el trabajo que se realiza es rico en cuanto al ámbito sobre el que se desarrolla, también tiene muchas limitaciones; las principales son las relativas a los tiempos en los que se tienen que ofrecer los resultados; si bien en el proceso descrito se contó con tiempo lo cierto es que no se cuidó tanto el *proceso* como el producto; es decir, lo que se requirió es el Plan de estudios, a ello nos referimos cuando señalamos que no se da un proceso de diseño curricular. Para dar mayor sustento a los procesos se requiere una perspectiva distinta, en la que los aspectos contextuales ofrezcan mayores elementos a los conceptuales. Lo anterior no se puede desarrollar sin elementos de investigación educativa que tenga una verdadera vinculación con las instancias encargadas del diseño y operación de los planes de estudio.<sup>26</sup> La otra posibilidad es que los propios encargados del diseño curricular se aboquen a la conceptualización de sus procesos, en tal sentido, en el capítulo 5 se presenta una propuesta de sistematización, un primer esquema con el que se intenta un abordaje distinto para conducir un proceso de diseño curricular.

---

<sup>26</sup> De los escasos estudios producidos en el campo del diseño curricular se encuentra; Irma Fuentes Mata: Curricular el caso de la danza. El cual se trata de un estudio de carácter descriptivo sobre la evolución de los Planes de estudio de las Escuelas de Danza del INBA. En la revista de las Escuelas profesionales del INBA se publicaron artículos sobre procesos de enseñanza, o propuestas metodológicas, pero ninguno de carácter teórico-conceptual sobre el currículum.

Lo anterior en tanto que los procesos de diseño curricular se han desarrollado bajo un esquema empírico, entendido esto no como un esquema de explicación teórica, sino como un recurso. Insistimos sobre la carencia de planteamientos metodológicos, ello aún y cuando dentro del propio INBA hemos detectado hasta cuatro modelos diferentes para la elaboración de planes de estudio.<sup>27</sup>

A lo anterior se tiene que agregar la percepción de las comunidades docentes con respecto a diseño de un Plan de estudios, la cual se enfoca en la mayoría de los casos a un proceso técnico de indicación de asignaturas.

Esta percepción también se puede identificar en otros ámbitos, por ejemplo en el de las autoridades; valga el siguiente editorial aparecido en una revista institucional, con el que si bien se podría estar de acuerdo de inicio, también es posible reconocer una perspectiva limitada sobre el significado de un modelo pedagógico, el cual se asume con un sentido formal, véase:

"El desfase entre los modelos pedagógicos que sirven de auxiliares para la planeación curricular y el lenguaje tradicional —empírico y no siempre uniforme— en el que expresan las experiencias docentes constituye uno de los problemas más difíciles de resolver en un proceso de reordenación académica como el que se ha llevado a cabo en las Escuelas Profesionales de Arte, dependientes del Instituto Nacional de Bellas Artes.

El equilibrio que debe existir entre los elementos sustanciales del proceso de *formación de artistas* y su correspondiente expresión sistemática en los diseños curriculares, se ve continuamente amenazado por las exigencias metodológicas que requiere la convalidación oficial de los planes y programas de estudio: con frecuencia, los requisitos formales que ameritan el reconocimiento de planes de estudio, conducen a sobrevalorar la importancia de los modelos formales que tan exhaustivamente ha desarrollado la pedagogía de carácter funcionalista. No es raro que los maestros de las escuelas de arte se vean desplazadas de los papeles protagónicos en los procesos de planeación académica, en virtud de que los instrumentos sofisticados de la pedagogía contemporánea son producto de un desarrollo que se han gestado fuera del ambiente de la educación artística: Esto sucedió con el anterior proceso de reforma académica de INBA, en el que las carreras artísticas tuvieron que revestir sus rasgos específicos con el ropaje curricular de las profesiones "liberales". En dicho proceso fue evidente la brecha que generó el distanciamiento del diseño formal de los planes de estudio respecto a la

---

<sup>27</sup> Estos sin embargo asumen un carácter de manuales de procedimiento con los que se señalan los elementos mínimos que deben considerarse dentro de un plan de estudios. Por el contrario, se debe señalar que durante en 1994, se elaboró un documento que marcaba de manera general las bases sobre las cuales se tendrían que conducirse los equipos que se encargaron de la elaboración de los nuevos Planes de estudios. El modelo enfatizaba la necesidad de la interdisciplina para la constitución del currículum, situación que puso en la mesa la necesidad de otro tipo de análisis sobre la constitución del conocimiento a partir del currículum. Geneyro, Juan Carlos. *Criterios propositivos básicos para el diseño curricular* (INBA-CNA) 1994. Documento interno de trabajo

realidad docente que prevalecía en las escuelas. Una de las causas visibles de dicha fractura fue el escaso valor que se confería al trabajo de órganos colegiados de naturaleza académica, de cuyo ámbito deberían surgir naturalmente los lineamientos y contenido de la reforma."<sup>28</sup>

Es cierto, que las disciplinas artísticas tienen sus propias características y necesidades; sin embargo, también es cierto que en tanto asumidas como disciplina se tiene que pensar en su organización con fines de enseñanza, en todo caso la reflexión tiene que darse sobre la forma en como se constituye tal disciplina, a este respecto:

"Los actuales problemas de la educación artística no son pedagógicos ni de las técnicas artísticas y menos, cuestión de cambiar la curricula: son artísticos, esto es, conceptuales [...] gran parte de cada ramo del arte es enseñable y está dirigido a formar buenos profesionales y no genios o creadores: Estos se hacen a sí mismos y son excepciones honrosas y fecundas, aparte raras."<sup>29</sup>

Los problemas educativos de las artes no son didácticos - no se puede aspirar a enseñar bien lo equivocado- ni son propios de las técnicas manuales o corporales de cada arte: Esto no es de incumbencia de los artistas, salvo si se han especializado en dicha educación. Los problemas son teórico-artísticos, vale decir, conceptuales. Eso es, que los teóricos han de enseñar los principios, medios y fines de cada arte que enseñe. Error sería si las autoridades pensaran que son problemas laborales o políticos o dejaran la solución en manos de quienes enseñan la técnica del arte respectiva. Estarían recurriendo precisamente a los más necesitados personalmente de una radical modernización mental y sensitiva.

Hoy, más que nunca hemos de tomar conciencia de los mayores errores de la educación artística profesional:

1. Pensar que el arte es enseñable en su totalidad
2. Que la educación artística tiene por objeto formar creadores
3. Desconocer los principios, medios y fines del género enseñado
4. Creer que las técnicas manuales o corporales son indefectiblemente artísticas y estéticas
5. Ignorar los diferentes porcentajes de ejercicios que demandan cada arte: conceptuales, visuales, manuales o corporales, sensitivos o estéticos"<sup>30</sup>

De las dos posturas anteriores resulta que en ambas la invariante es señalar que la educación artística requiere de sus propios referentes, el problema parecería el exceso de formalización pedagógica, en términos generales podemos estar de acuerdo, sin embargo el matiz se tiene que poner en el hecho de que los procesos de la educación artística tienen que ser reflexionados desde una perspectiva disciplinaria y pedagógica; no es lo

---

<sup>28</sup> Editorial. "Los modelos pedagógicos en la educación artística" en *Educación Artística; la Gaceta de las Escuelas Profesionales y de los Centros de Investigación Artística*. Sep.-oct. 1994. p.1. Las cursivas son nuestras.

<sup>29</sup> Acha, Juan. "Los mitos de la educación artística" en *Educación artística; la Gaceta de las Escuelas Profesionales del INBA*. México, INBA, 1993. p. 2. Mayo-junio, N°. cero

<sup>30</sup> *Ibid.*

mismo reflexionar sobre arte que sobre educación artística. En esta última es en donde el problema subsiste, y en efecto los pedagogos tenemos que participar dentro de esta problemática. Para ello se requiere, desde luego, comprender la naturaleza del arte para identificar sus factores disciplinarios a partir de lo cual, entonces, se puedan derivar las propuestas pedagógicas y didácticas. En todo caso el problema es posibilitar conducción de procesos de aprendizaje, un problema de orden epistemológico y metodológico.

Hay otro tipo de problemas que resultan de la manera en como la educación artística se ha tenido que incorporar en los esquemas de reconocimiento social dentro de los cuales se tiene que plantear a la profesión y con ello al currículum. A este respecto se puede mencionar lo siguiente:

### *Curriculum y profesión:*

La vinculación y correspondencia entre currículum y profesión, se concretiza en una propuesta educativa de formación de profesionales. La educación artística no escapa a este hecho, ello se visualiza con el propósito de formación de un profesionista *artista* que atiende una práctica profesional específica.

El surgimiento del currículum como eje orientador de los procesos educativos es de suma importancia, con él se establece una nueva noción sobre la profesión en la que un aspecto esencial lo constituye la especialización del conocimiento. Es decir, la profesión se constituye en la directriz para el desarrollo y diseño del currículum, dado que la visión sobre la educación estaría ligada con un campo laboral específico del que se retoman los conocimientos, habilidades y actitudes que enmarcan las características que la escuela y el plan de estudios deben integrar para la formación profesional. En su significación histórica, la nueva acepción sobre profesión implica una delimitación del campo de conocimiento de acuerdo a ciertas habilidades técnicas y/o cognitiva que legitiman un campo profesional.<sup>31</sup>

Tal hecho, implica la necesaria validación del conocimiento, el cual es seleccionado por grupos o gremios profesionales que determinan las técnicas y saberes requeridos para las distintas prácticas profesionales aceptadas en el campo laboral. De ello entonces que el currículum sea también un ejercicio de poder.

Es esta lógica la que explica que la visión predominante sobre las profesiones orienta al diseño de planes de estudio. Su inserción más evidente lo constituyen los perfiles profesionales, los cuales señalan aquello que el alumno debe lograr conforme a lo que se determina como necesidades sociales y al objetivo institucional y de formación previamente planteados. Por tanto, el manejo y configuración de elementos presentes

---

<sup>31</sup> La nueva acepción de profesión surge del proyecto de modernidad [...] se orienta por el saber requerido por la resignificación de los modelos económicos, políticos, sociales y culturales que configuran el pensamiento feudal. Hoyos Medina Angel. "Las profesiones y las posibilidades universitarias" en formación de ...p.93

en el plan de estudios se encuentran matizados no sólo por el modelo educativo dominante sino por la práctica profesional dominante.

Es dentro de este contexto en donde se desarrolla, la práctica relativa al diseño de planes de estudio, con este referente es con el que se ha orientado la educación artística, a lo cual además habrá que hacer algunos señalamiento sobre el carácter histórico de la noción de arte.

La noción de bellas artes surge en el siglo XVIII, con una tendencia enfocada desde las artes plásticas, tal noción se extendió paulatinamente hasta ser una categoría conceptual que se expresa a todas las producciones del ser humano con las que se manifiesta su naturaleza sensible. Sin embargo la realidad es que la noción de arte surge como una necesidad de la sociedad de mercado en la que la producción, la distribución y el consumo dan sentido y valor a la producción *artística*.<sup>32</sup> Con el surgimiento del arte deviene el artista con un nuevo reconocimiento social;<sup>33</sup> es decir su reconocimiento como profesional correspondiente a la noción surgida de la industrialización. A ello contribuye el discurso curricular, con el señalamiento de los saberes especializados y fragmentados que corresponden a la profesión de artista. Esta situación tiene que ver también con el hecho de la academización de la formación de artistas y con ello la credencialización e incorporación en el proyecto estatal. "... las profesiones [...] se insertan en un periodo histórico relacionado no sólo con la expansión de las relaciones sociales de producción y de la ciencia y la tecnología, el desarrollo de las fuerzas productivas, sino también con las transformaciones sociales y culturales."<sup>34</sup>

Consideramos que la educación artística debe revisar y adecuar esta noción sobre profesión, de tal forma que no se privilegie en la conformación curricular al ámbito laboral por sobre la reflexión humanística y social de la formación artística. Debe rescatarse para el arte la formación de actitudes por sobre las aptitudes específicas en un perfil profesional.

Por otro lado no se puede pretender que los egresados sean artistas en el sentido de innovadores, más bien intentaríamos rescatar la noción de creatividad vista como una actitud por sobre un producto concreto. Aunado a ello no negamos la importancia y validez de las distintas prácticas profesionales que los egresados han ido conformando o las que han sido promovidas por las escuelas. En este sentido, la noción de profesión debe ser adecuada para incorporar las distintas prácticas profesionales en que se manifiesta el arte; la investigación o la docencia. Reiteramos que la creatividad ha de ser vista como una actitud que oriente todo proceso formativo y productivo, asumido éste como elaboración de conocimiento, dentro de una noción revisada de profesión.

---

<sup>32</sup> Más aún debe reconocerse que toda producción artística es resultado de las relaciones que se establecen al interior de la sociedad; el artista es resultado de un proceso social.

<sup>33</sup> Cfr. Acha, Juan. *Introducción a la creatividad artística*. México, Trillas, 1997.

<sup>34</sup> Reygadas, Robles Rafael. "Misiones y tareas de la Universidad" en formación de profesional p.83

## 5. NOTAS PARA UNA PROPUESTA

HEMOS VENIDO SEÑALANDO el hecho de que el diseño curricular se ha limitado al proceso a la elaboración de planes de estudio en la que el sustento conceptual no se concreta en procesos de orden metodológico. Ello nos lleva a plantear la necesidad de resignificar la *representación social* del curriculum, asumida ésta como la forma en como se constituye la percepción sobre la que se guía la actuación en la práctica cotidiana. Es menester que se asuma que el éste se desarrolla dentro de una práctica viva, cotidiana, significativa y social, en la que los partícipes desarrollan papeles que no pueden reducirse al rol tradicional de docentes y alumnos, se requiere ubicar que ambos son sujetos sociales en un contexto histórico, aspecto que implica una experiencia reflexiva-valorativa; que el curriculum no es por tanto, el documento denominado plan de estudios; ni la noción de curriculum oculto, ni los contenidos, créditos, horas y un perfil de egreso.

La noción que tiene que construirse es del curriculum llevado a la práctica, en donde todos los elementos que intervienen tienen una participación específica; sea contextual, estructural o como sujetos del proceso, todo ello en una relación dinámica con múltiples determinaciones y agrupados en función de propósitos que corresponden a diferentes niveles estructurales. En este proceso se requiere ubicar el papel de la institución, el plan de estudios, el docente y los alumnos.

Por lo que respecta al plan de estudios consideramos necesario que se le ubique en su real significado en tanto guía de un proceso de aprendizaje, sustentada por diferentes visiones. En lo que sigue ampliamos este aspecto.

### *Elementos del diseño curricular*

Para modificar los modos de participación e intervenciones relacionados con el diseño curricular, es necesario replantear los aspectos conceptuales y metodológicos que conducen al diseño de planes de estudio. En tal medida, a continuación se proponen los esquemas sobre los que se ha desarrollado nuestra propuesta en procesos de revisión de planes de estudio.

### *El carácter estructural del plan de estudios* <sup>35</sup>

Un programa académico constituye un proyecto educativo referido a un campo de conocimiento específico. En él intervienen diversos factores que lo determinan en cuanto a sus características, se pueden señalar: a) el histórico en tanto se desarrolla en un momento particular y dentro de un contexto social determinado; b) el institucional, ya que un programa pertenece a una institución educativa, que se orienta por políticas educativas y requerimientos sociales; y finalmente c) el factor disciplinario ya que responde a un campo de conocimiento enfocado a la formación profesional.

De los aspectos señalados es importante reconocer su carácter contextual con el que se posibilita la comprensión en su manifestación de los elementos estructurales del plan de estudios. El contexto se concreta a partir de diversos factores que hacen referencia a los aspectos de índole económico, social y político que son reflejo de una situación regional, nacional e internacional.

De lo anterior se puede deducir la existencia de aspectos que son comunes a todos los programas y otros que son singulares a cada uno de ellos. Dentro de los primeros se pueden señalar los disciplinarios y los relativos a la práctica profesional. Los segundos se refieren a los aspectos con los que se construyen las especificidades de los propósitos, el perfil de egreso y en general de la propuesta educativa. En tal medida, cada programa académico implica una propuesta de formación específica que requiere ser comprendida en sus circunstancias.

La interrelación entre los elementos estructurales del plan de estudios y los sujetos, así como la dinámica en el proceso de operación se soporta a través de los medios, entre los cuales están incluidos los materiales, relativos a infraestructura y equipamiento y los recursos financieros.

Debido a lo anterior es que el conjunto de factores y elementos señalados pueden ser caracterizados e interpretados de diferente manera. La interpretación que aquí se hace retoma elementos del estructuralismo para enfocar el tipo de relaciones que determinan un proceso de diseño curricular, y de manera específica la elaboración de un plan de estudios.

---

<sup>35</sup> Se puede definir al plan de estudios como el conjunto de elementos interrelacionados estructuralmente que tiene como fin conducir un proceso formativo de sujetos en los ámbitos, intelectual, afectivo y deontológico relativos a un campo disciplinar que responde a una profesión

## *La organización de una estructura*

Tomamos como base de partida la consideración de que toda estructura conlleva un aspecto formal que sustenta un proceso; tal situación lo es. bajo dos principios; *la forma es fondo, y todo lo que forma transforma.*<sup>36</sup>

Desde nuestra perspectiva, una estructura tendría que sustentar un proceso metodológico. En razón a ello, para el análisis del carácter metodológico del Plan de estudios, es importante partir del sentido que la noción de estructura conlleva:

Una estructura puede definirse como el conjunto de elementos constitutivos de un sistema organizados para cumplir una función.<sup>37</sup> De esta definición se derivan principios que pueden sustraerse para caracterizar y explicar la importancia de cualquier estructura. En estos principios sobresalen los que desde la teorías del Estructuralismo, la Gestalt, o la Semiótica se proponen para explicar las relaciones que se establecen entre los elementos (las partes) que configuran a la estructura (totalidad) y la forma en que a su vez, la estructura determina a cada uno de sus elementos o partes. Tales principios son:

- La totalidad es más y menos que la suma de las partes que la constituyen
- El todo no es más, que el conjunto de las partes
- "Una estructura está. [...] formada de elementos, pero éstos están subordinados a unas leyes que caracterizan al sistema como tal; y éstas Leyes, llamadas de composición, no se reducen a unas asociaciones acumulativas, sino que confieren al todo, en su calidad de tal, unas propiedades de conjunto distintas a aquellas de los elementos."<sup>38</sup>

Siguiendo con esta lógica, el Plan de estudios constituye una estructura, siendo la parte más evidente la estructura curricular, la cual en muchas ocasiones es subordinada a la graficación del mapa curricular. Si se considera que la estructura no es únicamente forma, es necesario que se asuma como el conjunto de las relaciones que se establecen a partir de los elementos que la integran. En el caso de la estructura curricular, estos elementos son: los objetivos, perfiles, principios disciplinarios, la propuesta epistemológica y la metodológica con que se sustenta el proyecto formativo.

En la estructura curricular, en tanto resulta de un proceso curricular, confluyen aspectos de orden sociológico, axiológico, disciplinario y metodológico, así como un conjunto de saberes seleccionados y organizados para provocar un aprendizaje relativo a un *objeto de estudio* particular. Tal proceso se constituye como una propuesta formativa para un *sujeto* también determinado, aunque no siempre visualizado con este carácter.

<sup>36</sup> Morin, Edgar. *El método*, p.129

<sup>37</sup> Bajo la noción de organización que subyace a una estructura, es importante recalcar el sentido de que una de las aptitudes de tal organización, es la "[...] *de transformar la diversidad en unidad, sin anular la diversidad, [...] y también para crear en y por la unidad.*" Morin, Edgar. *Op,cit*, p.142

<sup>38</sup> Piaget, Jean. *El Estructuralismo*. Barcelona, Oikos-Tau, 1980. p.11

En el esquema anterior no se hace a un lado la vertiente social, la cual tiene que ver con la determinación social. Al respecto el planteamiento de Alicia de Alba sobre la determinación curricular y social es fundamental para dimensionar el alcance de todo proyecto educativo; dice:

El proceso de determinación curricular es en esencia un proceso social y, por tanto, puede comprenderse a la luz de la complejidad de la determinación de los procesos sociales en general. Esto es, en el centro de esta problemática se encuentra la de la determinación social, la polémica sobre estructura y superestructura, la relación entre génesis y estructura, entre devenir y estructura.

[...] los procesos de determinación social [...] son aquellos en los cuales a través de luchas, negociaciones o imposiciones, en un momento de transformación o génesis, se producen rasgos o aspectos sociales que, de acuerdo a una determinada articulación, van a configurar una estructura social relativamente estable y que tiende a definir los límites y posibilidades de los procesos sociales que en el marco de tal estructura se desarrollen.<sup>39</sup>

Habidas cuentas, la interpretación desde una perspectiva estructural no implica el aislamiento con respecto al ámbito social (supraestructura), ya que ésta condiciona el carácter de los procesos; aún en los aspectos aparentemente más específicos de un proyecto siempre habrá de estar un condicionamiento social; la cultura en este sentido, es el medio sobre el que se determinan los valores, y contenidos del curriculum, en tal perspectiva se ubica lo siguiente:

Por currículo se entiende a la síntesis de elementos (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales, formales y procesales prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación.

(..)

Tal concepto nos remite, de manera particular, al contexto social. Esto es, es en la sociedad en general, en su seno, en donde los diferentes grupos y sectores, conformados por **sujetos sociales**, luchan por imprimir a la educación la orientación que consideren adecuada de acuerdo a sus intereses.<sup>40</sup>

Sobre este esquema de análisis, me parece que es posible asumir una postura frente a los procesos con los que se puede conducir el diseño de un plan de estudios. La

---

<sup>39</sup> Alba, Alicia de. *Curriculum. Crisis, mito y perspectivas*. México, UNAM-CESU, 1991. p.p. 38,39.

<sup>40</sup> *Ibid.*

descripción sobre la forma de asumir la propuesta sobre los elementos que se han considerando constitutivos de una estructura curricular es la siguiente:

### *Objetivos del plan de estudios*

Un objetivo puede ser entendido como el señalamiento de lo que se pretende lograr como resultado de un proceso. Esto es fundamental, sin embargo en muchos casos el objetivo se asume como un elemento de carácter discursivo. Es necesario visualizar que el objetivo implica la delimitación de un objeto de estudio, y con ello su ubicación social; considerando aspectos temporales, enfoque teórico y relación *epistémica* con el sujeto. Desde y con el objetivo se propone la relación que tendrán los sujetos del proceso (docentes y alumnos). Desde esta perspectiva el objetivo constituye la base de la propuesta metodológica, ya que *del objeto surge el carácter del sistema que conforma a la estructura*.

Por la razón expuesta, la determinación del objetivo tiene que ser resultado de un ejercicio de diseño curricular visualizado éste como un ejercicio de constitución de un proyecto educativo, resultante de un análisis disciplinario. Es decir, el objetivo acota y orienta, es decir, a partir del objetivo se determinará no el conocimiento que se abordará, sino el enfoque que se dará a este conocimiento

### *Perfil de ingreso*

Desde la visión estructural del Plan de estudios, el perfil de ingreso se plantea desde la perspectiva de un proceso de conocimiento. El perfil de ingreso es un elemento estructural que se constituye a partir de la determinación del objeto de estudio sobre el que se construye el plan de estudios; establecer el perfil de ingreso implica identificar al sujeto que mantendrá la relación cognoscitiva con el objeto de estudio. Desde esta perspectiva el alumno adquiere el carácter de sujeto epistémico dentro del proceso educativo. Tal carácter constituye la razón por la cual el perfil de ingreso no corresponde a un requisito de ingreso que se agota exclusivamente al inicio del proceso escolar.

De acuerdo a lo anterior, el perfil de ingreso operacionaliza las habilidades, destrezas y actitudes que se requieren para que un sujeto establezca una relación con un determinado objeto que cuenta con sus propias características. Tales ámbitos cognitivos tendrían entonces una relación con los que se ha señalado aspectos didácticos del aprendizaje: a saber; la información, la emoción y la producción.

### *Perfil de egreso*

En el tenor del punto anterior, el perfil de egreso implica de algún modo el resultado del proceso por el que tránsito el sujeto, en tal medida el planteamiento del perfil de egreso

significa una síntesis de lo que el Plan de estudios propone y en tal medida debe ser coherente con los demás elementos de la estructura; curricular, metodológica y temática.

Tanto el perfil de ingreso como el de egreso guardan una estrecha relación con otros elementos del plan de estudios, ya que en una relación cognitiva, cuando se habla de sujeto se tiene que hacer referencia a métodos, en este caso a métodos didácticos.

Desde el punto de vista social, el perfil de egreso es la determinación del carácter profesional, el perfil de ingreso es la síntesis de lo que socialmente se reconoce como práctica profesional, la cual está al mismo tiempo determinada por el mercado de trabajo.<sup>41</sup>

### *El mapa curricular*

El mapa curricular puede ser visto inicialmente como un esquema con el que se formaliza y organiza una propuesta educativa. No obstante, ello no significa que el mapa curricular contenga exclusivamente un carácter *modelístico*; es decir, exclusivamente formal, ello es limitante por cuanto el sentido metodológico que debería implicar, más allá de la simple forma con que se organizan sus elementos.

Visto de esta manera el mapa curricular es la representación de la estructura curricular, con él se concretan los objetivos, así como la orientación sociológica, educativa y disciplinaria asumidos institucionalmente como parte de su proyecto académico.

El mapa curricular tiene como sus referentes a los siguientes elementos:

- Justificación
- Marco de referencia (ámbito social, filosófico, psicopedagógico y disciplinario)
- Objetivos formativos
- Perfiles académico profesionales

Por tanto se puede plantear que el mapa curricular contiene:

- Visión epistemológica: con la que se plantea la orientación sobre la carrera: planteamiento disciplinario e interdisciplinario del currículo (elementos referenciales para sustentar el plan de estudios).
- Visión metodológica sobre la propuesta para el logro del conocimiento, reflejada en el tipo de organización del currículo (plan lineal o asignatura, plan por áreas de formación, plan modular o de organización mixta). Así como el planteamiento de secuencias horizontales (asignaturas incluidas por ciclo escolar), secuencias

---

<sup>41</sup> En este esquema consideramos necesario diferenciar el campo profesional del mercado de trabajo: El primero es ideal, implica una gama amplia de posibilidades de actividades factibles de ser desarrolladas por el profesional; en cambio el mercado de trabajo es real, y éste determina lo que se debe de hacer.

verticales (serie de asignaturas planteadas a lo largo de los diferentes ciclos escolares) o la delimitación de módulos (selección de objetos de transformación y problemas eje). Se considera también en este rubro la postura sobre la disciplina, la interdisciplina, multidisciplina o la transdisciplina.

- Estructura temática: saberes seleccionados conforme a una imagen-objetivo sobre las prácticas profesionales establecidas pero sobre todo emergentes, así como el estado de la disciplina, todo ello en una síntesis organizada a través de asignaturas o módulos

De todo ello es importante señalar la necesidad de propiciar relaciones entre los elementos estructurales. Dichas relaciones pueden promoverse de acuerdo a principios de:<sup>42</sup>

- Composición, que hace referencia al número de cursos por ciclo, cursos optativos, asignación de créditos de acuerdo a una intención formativa teórico-práctica, rutas y cursos optativos entre otros. La composición resulta importante debido a que a partir de ella se puede valorar la congruencia interna del currículo.
- Regulación, este principio tiene que ver con la normatividad que se desprende del currículo. Concretamente a la normatividad relativa al ingreso, permanencia, tránsito (seriación) y el egreso, así como a la evaluación de los aprendizajes, su acreditación y certificación.
- Transformación, este principio tiene que ver con los mecanismos colegiados encargados de la revisión y actualización del currículo de los contenidos y de la propia estructura, la cual tiene como mecanismos básicos a la evaluación y a la planeación.

Una de las características esenciales de la estructura es que consustancialmente conlleva un carácter estructurante (posibilidad de formar nuevas estructuras). En el caso de la estructura curricular, se pueden identificar distintos niveles; 1) el conectado con el sujeto, debido a los fundamentos epistemológicos y metodológicos que intervienen en su configuración, tal carácter debería reflejarse en la elaboración de estructuras mentales, a partir de la cual se establece la relación con el objeto de conocimiento, con la sociedad y con la práctica profesional. Todo ello permite reconocer los ámbitos de los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que se establecen en los perfiles académico profesionales. 2) las actividades de investigación y vinculación, mismas que si bien dependen de una política institucional también es cierto que tienen una relación directa con la estructura curricular que las propicia y sustenta.

---

<sup>42</sup> Tales principios son planteados por Piaget, *op. Cit.* desde el terreno de la Biología. No obstante, asumiendo al estructuralismo como un método, tales principios pueden aplicarse a estructuras perceptuales (gestalt), estructuras mentales y a totalidades sociales. Nosotros creemos que también resultan válidas para hacer una interpretación sobre el sentido de la estructura curricular.

## *Estructura Temática*

La estructura temática dentro del currículo está relacionada con una postura sobre la construcción del conocimiento, la elaboración de la estructura temática conlleva una postura didáctica. Es decir, no es el conocimiento de temas en aislado sino la posibilidad constructiva del conocimiento. En tal sentido, la postura es constructivista y el carácter del aprendizaje, significativo.

Desde esta perspectiva, el conocimiento, como interpretación de la realidad, significa una estructura objetiva que tiene que ser delimitada hasta constituirse como la estructura subjetiva del sujeto. Es decir a partir de la estructura temática se vuelve a dar la relación objeto-sujeto, siempre y cuando esta se propicie con los métodos didácticos adecuados.

Desde el objeto, la estructura temática ofrece los contenidos que han sido delimitados a partir del objetivo.

El objeto de estudio se establece como resultado de un ejercicio de síntesis disciplinaria. Es decir, Como síntesis disciplinaria es necesario partir de lo que constituye a una ciencia a saber; un objeto de estudio, una estructura conceptual y teórica organizada y los métodos de investigación. La identificación de la constitución disciplinaria por tanto, da origen al planteamiento específico dentro de un proyecto educativo, o bien dentro de una carrera.

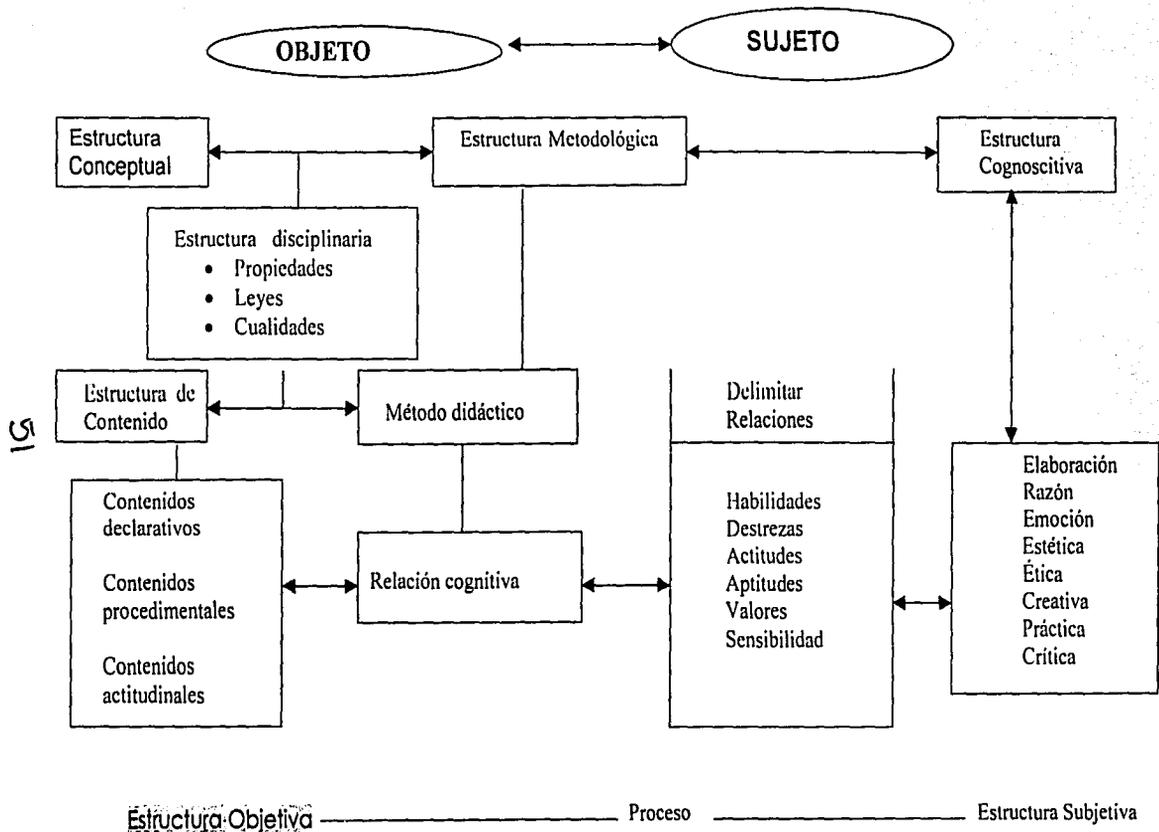
Con y dentro de la síntesis disciplinaria, es que se puede determinar la estructura temática del currículo. Dentro de éste se indicaran en forma de unidades las bases disciplinarias que dan sustento a la carrera; principios teóricos; leyes postulados, conceptos, lo que hace su parte contextual y conceptual. La parte con que se fundamenta el desarrollo de las habilidades propias con que se determina el *hacer* y finalmente la parte con el que se da fundamento al perfil deontológico de la carrera.

A este respecto, cabe la posibilidad de incorporar lo que desde el constructivismo se establece para identificar el tipo de contenidos, a saber: contenidos procedimentales, los contenidos declarativos y los contenidos actitudinales.

Si bien la disciplina establece sus bases construidas socialmente, es el sujeto el que determina la relación que se establece entre ambos.

Desde el punto de vista didáctico, es necesario tomar como base el hecho de que la relación desde la disciplina con el sujeto, la naturaleza del conocimiento no se establece por la naturaleza del objeto de estudio; sino por la naturaleza del discurso sobre el objeto de estudio. Este proceso se esquematiza en la siguiente figura:

# ESTRUCTURA TEMÁTICA



## *Modelo para una propuesta de Evaluación curricular*

Los pasos señalados antes, corresponden a los aspectos propios de la planeación; sin embargo es preciso incorporar dentro de esta acción a la evaluación, de ahí entonces la necesidad de generar una propuesta de evaluación que acompañe al desarrollo de un programa académico. La propuesta al respecto es la siguiente:

La evaluación constituye una figura polisémica, factible de diversas interpretaciones y por ello de usos. Este planteamiento que de suyo resulta problemático por lo que le otorga a la evaluación un carácter subjetivo.<sup>43</sup>

A efectos de tener una base sobre la que se desarrolle el proyecto se retoman los siguientes acercamientos, conceptuales:

"Proceso de análisis estructurado y reflexivo, que permite comprender la naturaleza del objeto de estudio y emitir juicios de valor sobre el mismo, proporcionando información para ayudar a mejorar y ajustar la acción educativa."<sup>44</sup>

"Proceso continuo, integral y participativo que permite identificar una o varias problemáticas, analizarlas y explicarlas mediante información relevante, por tanto (...) proporciona juicios de valor que nos van a sustentar la toma de decisiones"<sup>45</sup>

"Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales de profesores, programas, etc., reciben atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación."<sup>46</sup>

"...la evaluación ha adoptado el sentido de ser un juicio de valor que recae sobre algo, previa *descripción* de la realidad observada, resaltando la cualidad de ser un proceso de valoración que considera circunstancias del objeto evaluado y criterios de valor"<sup>47</sup>

Una de las características esenciales de la evaluación se refieren a que la evaluación no es arbitraria sino sistemática y en tanto perteneciente al proceso educativo, permanente. Su propósito es la de proporcionar diversa información sobre los aspectos involucrados dentro del proceso formativo para permitir el ajuste del proceso.

---

<sup>43</sup> En efecto, si la evaluación conlleva a la asignación de un valor o la emisión de un juicio por una parte de quien evalúa, lo que menos que se puede reconocer -como lo estableció Bourdieu- es que el mayor grado de objetividad al que se puede aspirar es reconocer que se es subjetivo. En todo caso, se requiere distinguir entre subjetividad y arbitrariedad o aún más, discrecionalidad.

<sup>44</sup> Ruiz, José Ma. *Cómo hacer una evaluación de Centros educativos*. p. 18

<sup>45</sup> Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior. *Lineamientos Generales para evaluar la Educación Superior*. México, SEP, 1990

<sup>46</sup> Gimeno, Sacristán José. *La evaluación en la enseñanza*. p. 338

<sup>47</sup> *Ibid.* 342.

"El concepto es más amplio que la medición y más complejo. En efecto, no es sólo una interpretación de una medida con relación a una norma estadística ya establecida (*evaluación respecto a la norma*) o con relación a unos objetivos o patrones de conducta (*evaluación respecto a criterios*) sino, además, un juicio de valor sobre una descripción cualitativa."<sup>48</sup>

[...]

De acuerdo a la fuente anterior, las funciones de la evaluación pueden ser las siguientes:

- Diagnóstico; comprobar hasta qué punto se han conseguido los objetivos propuestos, determinando el grado de identificación o discrepancia entre éstos y los resultados conseguidos
- Orientación o reordenación de todo el proceso en su estructura y funcionamiento y en todos sus elementos (planificación, tecnología, recursos didácticos, etc.) a través del *feedback* o *retroalimentación de la información* conseguida
- De pronóstico o predicción de las posibilidades del alumno como base para su orientación personal, escolar y profesional
- De control del rendimiento de los alumnos.

Por otro lado toda evaluación requiere de la precisión en cuanto a su objeto, ya que éste determinará la amplitud y profundidad de sus procesos; La evaluación puede referirse a:

- un proceso
- un sistema de organización
- el docente
- el alumno.

A partir de los señalamientos anteriores se pueden deducir algunas de los elementos de la evaluación:

### *Carácter pedagógico de la evaluación*

Es común que a la evaluación se le caracterice como un hecho *exposfacto*, o como un ente externo al objeto que evalúa, situación explicada por la tradición positivista según la cual, la objetividad se obtiene por la distancia que se tenga con respecto al objeto de estudio. Lo cierto es que en el caso de la evaluación educativa, ésta ha de ser reconocida como un elemento consustancial al objeto que evalúa; el proceso educativo, los factores, sujetos y relaciones y dinámica que de él derivan así como los factores contextuales que lo determinan.

---

<sup>48</sup> *Diccionario de ciencias de la educación*

Por tanto, la evaluación puede ser vista como el espacio en que se manifiesta la *memoria reflexiva colectiva*, sobre lo que se *ha sido* y cómo se ha llegado a un momento particular (dimensión histórica o retrospectión), así como la conciencia de lo que *se es*, en el momento actual, (circunspección), espacios ambos, a partir de los que se puede propiciar un espacio para la prospección metódica, *llegar a ser*, (*planeación*).

Dentro de este proceso es factible señalar asimismo el hecho de que la evaluación se desarrolla en tres momentos: *descriptivo*, *interpretativo*, *comprensivo*.

El primero es resultado de la información obtenida, su ordenación, sistematización y presentación, y consiste en la presentación de la situación en que se encuentra el proyecto educativo en el momento de ser evaluado. En otros términos puede decirse que este momento corresponde a la presentación de una radiografía del objeto de evaluación.

El momento interpretativo corresponde al diagnóstico (ubicación de problemas y virtudes), a partir de reconocer las relaciones y dinámica que se da entre los participantes del proceso.

Finalmente el momento comprensivo corresponde a la aceptación de la problemática y la búsqueda de las causas, éste último involucra a la totalidad de la planta académica de la escuela, pudiera decirse que este momento equivale a mirarse frente a un espejo analítico.

Dentro del esquema planteado, cobra mayor significado el planteamiento sobre la autoevaluación, la cual puede entenderse como:

"(La) auto evaluación es la evaluación que de sí mismos y/o de sus acciones, los resultados de éstas, los medios con los cuáles se realizan, etcétera, hace un individuo o un conjunto de individuos"<sup>49</sup>

Dentro del ámbito académico, la auto evaluación tiene los siguientes efectos:

- Conocimiento o reconocimiento de los objetivos de la institución
- Conocimiento del sentido de pertenencia a la institución de los sujetos
- Manifestación sobre diversos procesos latentes
- Evidencia de fortalezas y deficiencias del programa evaluado
- Información sobre la que se puede sustentar el proceso de planeación

Para ubicar el carácter pedagógico de la evaluación es necesario entonces, reconocer que la evaluación es una parte consustancial del proceso educativo y que no es una fase final. En este sentido resulta importante señalar dos de los ámbitos participantes en tal proceso: el epistemológico y el metodológico. El primero se refiere, por un lado, a los principios de elaboración del conocimiento considerados dentro del plan de estudios;

---

<sup>49</sup> Pérez, Rocha Manuel. "Evaluación y auto evaluación; algunas definiciones" en Materiales de apoyo a la evaluación educativa. México, CIEES, 1997. No. 27. p

es decir hace referencia a un ámbito disciplinario. Por otro lado se refiere a la naturaleza propia de la evaluación en su carácter de elaboración de conocimiento y al análisis de cómo los sujetos (docentes y alumnos) se apropian y reconstruyen el objeto de conocimiento abordado en el proyecto formativo, lo cual puede plantearse como la dimensión didáctica, a partir de la cual se logra la conexión con el ámbito metodológico. Éste último se refiere al proceso de implementación de evaluación en cuanto a su método, las técnicas empleadas y el tipo de análisis aplicado. Así como las acciones desencadenadas como resultado de la evaluación.

### *Marco Metodológico*

Una de las tareas prioritarias cuando se plantea un proyecto de evaluación, es la identificación del objeto que será evaluado, (individuos, instancias, procesos, resultados etcétera) mismo que en primer lugar está determinado por el *propósito* que se establezca para la evaluación. El propósito responde a su vez a las preguntas esenciales:

<i>qué</i>	<i>para qué</i>	<i>cómo</i>
------------	-----------------	-------------

- Qué: Objeto de evaluación.
- Para qué: regular, mejorar, corregir, ratificar o rectificar (toma de decisiones)
- Cómo: Método.

Una vez que se ha establecido el propósito se puede identificar el alcance del proyecto y señalar el tipo de evaluación que se puede realizar.

Para determinar el tipo de evaluación a efectuar, puede partirse de considerar el enfoque que se le pretenda dar, el cual podría ser alguno de los siguientes:

1. Según el alcance de la evaluación
  - Institucional
  - curricular
  - docente
2. Según sus propósitos
  - evaluación diagnóstica
  - Evaluación de los aprendizajes
  - acreditación
3. Según la relación de los evaluadores con el objeto evaluado:
  - evaluación interna (auto evaluación)
  - evaluación externa

#### 4. Según los criterios que se apliquen

- administrativos
- académicos
- financieros
- cuantitativos
- cualitativos

Con referencia al alcance, se puede considerar que la evaluación se cumple con los siguientes propósitos:

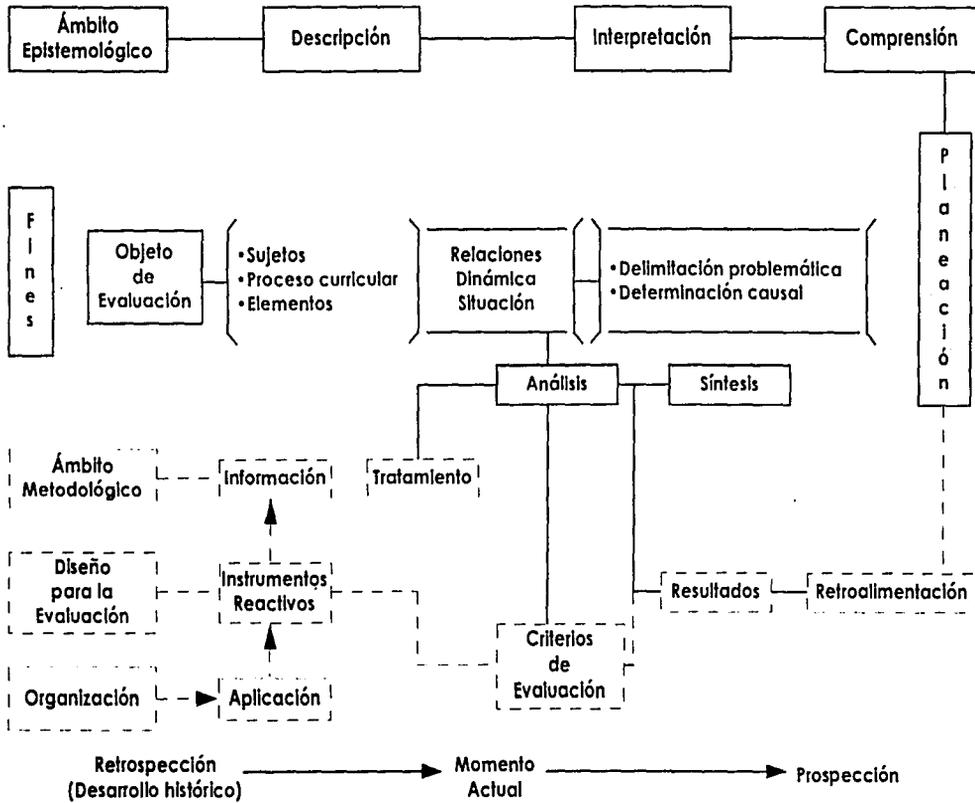
- a) Evaluación institucional.
- b) Evaluación académica.
- c) Evaluación curricular.

La evaluación institucional se refiere a la evaluación de los sectores que participan en la operación de una institución educativa. El objetivo de esta evaluación está determinado por las funciones que normativamente se asignan a la institución. Así por ejemplo, si las funciones de una institución tienen que ver con la investigación, la docencia y la extensión, el objeto de la evaluación tendrá que cubrir tales funciones. La evaluación institucional hace referencia a los aspectos funcionales (académico y administrativos) instancias y sujetos que participan; las políticas, metas y acciones que se desarrollan para cada una de las funciones. Por su nivel de cobertura y requerimientos analíticos, esta evaluación requiere ser desarrollada por una instancia externa a la institución evaluada.

La evaluación académica tiene a su objeto de estudio a las relaciones que se establecen entre los participantes involucrados en el proyecto educativo. Las categorías y criterios de evaluación, son de índole preferentemente académico.

Por su parte la evaluación curricular hace referencia al estudio de los elementos que determinan y están presentes en la planeación, elaboración, estructuración y puesta en marcha de un proyecto educativo. De acuerdo a los aspectos considerados, es evidente que la evaluación curricular no se refiere exclusivamente al plan de estudios, sino a todos los elementos que lo determinan y con los que establece contacto.

## Momentos del Proceso de Evaluación



57

### *Fases de la auto evaluación*

Asumida como proceso, la autoevaluación requiere de diversas acciones que determinan su desarrollo. Visto como una forma de autoconocimiento, el paso fundamental, es la conciencia de que se tienen un problema, o en otro sentido el convencimiento de querer iniciar un trabajo. Este reconocimiento surge de la necesidad de saber qué sucede consigo mismo, instituciones o sujetos.

Esta primera fase, de arranque, implica la toma de decisiones, misma que en lo operativo podría incluir los siguientes pasos:

1. Generar la conciencia de su requerimiento entre la comunidad del programa, dependencia o institución.
2. Determinar el propósito de la evaluación
3. Establecer una comisión encargada de conducir el proceso.
4. Elaborar un diseño para la auto evaluación.

Una segunda fase corresponde a la planeación y puede incorporar los siguientes pasos:

4. Elaborar un diseño para la auto evaluación.
5. Organizar el proceso de auto evaluación.

La tercera fase toca la parte práctica y en ésta intervienen las siguientes acciones:

6. Implementación de la auto evaluación.
7. Producción del reporte de auto evaluación.

Es importante señalar que en un proceso de auto evaluación, paradójicamente lo más importante no es la evaluación en sí o por sí, lo importante son los efectos que provoca, por lo cual la cuarta fase debería incluir los siguientes apartados.

8. Retroalimentación.
9. Planeación.

Haciendo el desglose de los pasos se obtiene:

1. Generar la conciencia implica propiciar un *ambiente de confianza* lo cual es fundamental en la auto evaluación. Mucho de esta etapa depende de cómo se presenta y asuma a la evaluación. De antemano, es menester que no se le vea como acto de fiscalización para provocar acciones punitivas y que exista motivación hacia su realización.

2. Establecer la comisión encargada de la *conducción del proceso*. Tal comisión deberá tener las siguientes características, representatividad, disponibilidad y experiencia en procesos similares.

3. Elaborar el *diseño para la auto evaluación*; esto implica la *delimitación del objeto de evaluación*, y las estrategias para su estudio para lo cual se pueden considerar los siguientes aspectos:

- Reconocer condiciones de funcionamiento de la Escuela, para identificar *las necesidades de información* con respecto a diversos ámbitos (contexto, insumos, procesos, productos)<sup>50</sup>
- Elaborar un plan para *obtener información*.
- Determinar los ámbitos que serán objeto de evaluación (*categorías*), los *criterios* que se emplearán y las formas de *obtención de la información*.<sup>51</sup>

Como se podrá apreciar, los pasos anteriores implican el *diseño del método de evaluación* por lo cual es indispensable elegir el modelo de evaluación.

4. La organización del proceso de auto evaluación considera la *logística* que se aplicará para el cumplimiento de las acciones que se establezcan:

Acciones	Participantes	Productos Obtenidos	Periodo

6. La tercera fase de la auto evaluación corresponde *al desarrollo del proceso*. En esta fase debe vigilarse cómo se levanta la información y la respuesta que se obtiene, no necesariamente de la aplicación de instrumentos, sino la recepción que se tiene del ejercicio: mucha de la información factible de ser obtenida no resulta de la aplicación de instrumentos diseñados, sino de las actitudes de los sujetos, manifiestas o latentes, frente al ejercicio, por lo cual es indispensable prestar atención ante manifestaciones que pudieran ser reflejo de alguna situación no considerada dentro de la planeación de la auto evaluación.

7 Producción del reporte o informe de evaluación. Como ya se había apuntado, el ejercicio de auto evaluación no es un fin en sí mismo. lo más importante, tampoco lo es el reporte. La importancia de la evaluación radica en las *expectativas* que se generan y los *resultados* que provoque, mismos que se concretan en el reporte o informe de

<sup>50</sup> Esta fase puede denominarse de diversa manera: elaboración del método de evaluación; diagnósticos iniciales, por ejemplo, sin embargo dada su connotación nos parece útil incorporar la noción de factores de diseño, la cual hace referencia: "...a [las] características relevantes de la [...escuela...] de los puntos sobresalientes y de los problemas posibles, así como de los temas que se deberán tratar durante la auto evaluación. Esto producirá, [...] una combinación única de **características**, condiciones básicas, intereses y circunstancias [...] que definirán cuáles serán los factores importantes en la elaboración de su diseño para la auto evaluación". Kell, H.R. *et,al* La Gestión de Calidad en la Educación Superior. p.p. 49-50

<sup>51</sup> Se puede definir como categoría a los ámbitos generales sobre los que se desarrolla el proceso educativo y de cuya selección resultará el objeto de auto evaluación. Por lo que toca al criterio éste se constituye como norma sobre la que se emite la valoración del hecho juzgado.

evaluación. En tal medida, es importante considerar algunos aspectos que deberá considerar la elaboración del reporte, como lo pueden ser:

- significatividad
- conciso
- constructivo o propositivo
- objetivo

8. Retroalimentación. Esta quizá sea una de las fases más importantes de la auto evaluación, en su carácter de auto estudio, en el cual la participación se espera haya sido mayoritaria, el *regreso de la información* es de una importancia vital. Se espera que la presentación de los resultados involucre de acuerdo a su nivel de correspondencia a todos los participantes del proceso académico.

9. Planeación, si la evaluación es inherente al proceso educativo, la planeación significa uno de los fines fundamentales de la evaluación. La evaluación pierde mucho de su sentido si a partir de ella no se generan acciones para apuntalar fortalezas y enmendar deficiencias del objeto de evaluación. De acuerdo a esto, es necesario que del análisis y comprensión de los resultados obtenidos, se genere un programa operativo o plan de desarrollo para el programa, dependencia o unidad académica. En éste se deben considerar; las políticas, metas, programas, acciones, tiempos, instancias y sujetos participantes, responsables y mecanismos de seguimiento entre otros.

### *Modelos de evaluación*

La elección del modelo de evaluación constituye una etapa de vital importancia. Del modelo elegido dependerá el tipo de información que se deberá obtener así como el tipo de instrumentos que deberán diseñar y resultado de esto, el tipo de análisis que deberá ser realizado.

Con respecto a los modelos de evaluación, éstos pueden agruparse en dos grandes rubros:

1. *Técnico sistemático*, los cuales se interesan en apoyar el proceso de toma de decisiones, se basan en la *recopilación y cuantificación* de la información.
2. *Crítico-alternativo*, los cuales buscan aportar elementos para una *comprensión de los sucesos educativos, analizar el impacto de los aspectos sociopolíticos en la vida académica* y realizar una diversificación de propuestas metodológicas dando cabida a enfoques de corte cualitativo.<sup>52</sup>

---

<sup>52</sup> Díaz Barriga, Ángel. Presentación del Estado de conocimiento, "currículum", en; Mesa VI Procesos curriculares, Institucionales y organizacionales. p.20 Para obtener un panorama más detallado sobre los modelos metodológicos de la evaluación véase el texto de Estela Larraguivel. *Propuesta de evaluación curricular para el Nivel superior; una orientación cualitativa.* México, CESU, 1998.

No obstante esta clasificación, la tendencia vigente dentro de la evaluación educativa, es la de no deslindar los aspectos cuantitativos de los cualitativos; ni tampoco hacer una distinción tajante entre los niveles de evaluación; la evaluación institucional, la curricular, la docente o la de los aprendizajes, siempre guardan un estrecho vínculo entre sí. lo cual es explicable por la complejidad del fenómeno que cada una por su parte pretende evaluar.<sup>53</sup> Aún más, puede afirmarse que la evaluación que se desarrolla depende con mucho de la idea imperante en la comunidad sobre el curriculum. De tal suerte, si al curriculum se le ubica como sinónimo de plan de estudios, la evaluación se centrará en éste; si al plan de estudios se le vislumbra como un producto, la evaluación se enfocará a la valoración de los resultados. En contraparte, si al curriculum se le reconoce como un proceso, la evaluación considerará los elementos que intervienen, los sujetos, y la dinámica que se genera entre ellos durante la puesta en práctica de aquel.

De la situación anterior resulta la interposición de los enfoques, producto de ello, en los tiempos actuales es común el que se hable de una evaluación *holística*, la cual se caracteriza por su carácter integral en cuanto a la conformación de su objeto de evaluación. Este enfoque considera como su objeto no a los elementos, sino a las relaciones que se establece entre éstos. Aunado a ello, no es tan importante el agrupar *todos* los elementos, sino aquellos que son *significativos* para el propósito estipulado.

### *Categorías y criterios de evaluación*

De acuerdo a lo expresado anteriormente, la determinación de las categorías consideradas como parte del objeto de evaluación son resultado de:

- Propósito de la evaluación
- Alcances

Entre las categorías que pueden ser consideradas pueden señalarse:

#### 1. Normatividad

- Cuerpo normativo (reglamentos, normas, acuerdos)
  - plan de estudios
- a) contexto del programa (desarrollo histórico, razones de su fundación y permanencia)
  - b) elementos estructurales (justificación, fundamentación, misión, objetivos, perfiles académicos, estructura curricular, bases metodológicas)
  - c) programas de estudio (desarrollo temático, planteamiento didáctico-metodológico, criterios de evaluación)

---

<sup>53</sup> Carrión, Carmen. *Presentación del estado de conocimiento; "evaluación de la educación"*, en; *Mesa VI Procesos curriculares, Institucionales y organizacionales*. pp. 57-58.

## 2. proceso académico

### d) actores del proceso académico

- docentes

I. Características (formación, nivel académico, experiencia docente y profesional, antigüedad)

II. normatividad de ingreso, tipo de contratación, (carga docente, funciones participación en actividades colegiadas)

III. permanencia, promoción, desarrollo ( evaluación docente)

- alumnos (relación demanda-ingreso, mecanismos de selección, características de la población, tiempo de dedicación, servicios al estudiante, opciones de titulación)

- directivos

(experiencia docente administrativa)

- medios que apoyan el desarrollo del proceso

a) infraestructura

b) equipo

c) servicios bibliotecarios, acervos talleres y laboratorios

### 1. Resultados

- aprovechamiento
- eficiencia terminal (egreso y titulación)
- deserción
- reprobación
- titulación

• productos

### 2. Gestión académico-administrativa

- planeación operativa
- estructura organizativa
- órganos colegiados
- programas de vinculación
- programas de servicio social

Por su parte los criterios dependen de lo anterior así como el carácter del modelo aplicado:

- Cuantitativo (eficiencia, eficacia)
- Cualitativo (pertinencia, congruencia, coherencia, consistencia)

De los primeros es necesario señalar que ambos criterios requieren para su valoración de indicadores que permitan saber el grado de cumplimiento con que se presenta el fenómeno evaluado (tasas, índices, media). Por lo que respecta a los segundos, la valoración depende del juicio del evaluador y se deriva de las relaciones que se establezcan entre los elementos evaluados. Entre los criterios que pueden sea aplicados se pueden citar:

- a) calidad. Corresponde a atributos del perfil que determinan un nivel óptimo en el cumplimiento del propósito
- b) congruencia. Correspondencia entre los factores considerados y las necesidades y requerimientos
- c) coherencia
- d) consistencia
- e) eficacia. Se refiere al logro de los propósitos
- f) eficiencia. Se refiere a la capacidad o facultad para desarrollar acciones que apoyan el cumplimiento de una meta.
- g) Suficiencia. Se refiere al grado de cobertura para satisfacer los requerimientos.
- h) Pertinencia. Grado de relación de acciones acordes a los requerimientos para el cumplimiento de una meta

Como se manifestó líneas arriba, la consideración de ambos aspectos puede resultar en un modelo con posibilidades de una mayor explicación y comprensión del fenómeno evaluado.

### *Fuentes de información*

Las fuentes son los sitios en donde se debe buscar los datos con los que se elabora la información. Por su carácter se pueden clasificar en:

- a) directas
  - fuentes documentales (plan de estudios, reglamentos, concentrados estadísticos, programas de estudio, programas operativos)
- b) indirectas
  - técnicas de interrogación (entrevistas, cuestionarios, auto evaluación)
  - técnicas de observación (listas de verificación, registros anecdóticos, escalas de evaluación)

El esquema anterior es el modelo conceptual general, es evidente que partir de éste se debe desarrollar el modelo metodológico que considere los momentos, el desglose de las categorías, variables, criterios, indicadores e instrumentos. Lo cual rebasa el alcance de este trabajo.

Por lo que respecta al esquema general de la propuesta que se presenta, no se asume como un modelo terminado; la intención es continuar con la elaboración a partir de diversas acciones de formación docente. Es un esquema a partir del cual se ha intentado conducir la reflexión sobre los diversos momentos y aspectos que intervienen en un proceso de diseño curricular que se han desarrollado en distintos momentos.

## *Modelo para una propuesta de Evaluación de los aprendizajes*

Para acompañar la propuesta que se ha planteado, incluimos la relativa a la evaluación de los aprendizajes. Esta propuesta fue elaborada como parte de un modelo de elaboración de guías de planeación didáctica. Se llegó al modelo de evaluación a partir de criterios de manera empírica, tiempo después se conoció la postura teórica sobre los modelos de evaluación basada en normas y la basada en criterios. El tema es interesante, porque da pie a la reflexión sobre los procesos que se desarrollan en lugares en los que se elaboran planes y programas de estudio para sustentar mecanismos específicos. La propuesta plantea:

Con base en los principios epistemológicos y metodológicos que fundamentan al Plan de Estudios, la evaluación se vislumbra como una parte consustancial al proceso de enseñanza-aprendizaje y sus productos. A efectos de operacionalizar el proceso de evaluación, el docente deberá proponer criterios de evaluación que en acuerdo con el grupo permitan constatar el logro de objetivos y propiciar la reflexión sobre el proceso de E-A. Tales criterios deben corresponder a los ámbitos considerados como parte del aprendizaje. Aunado a ello la propuesta de evaluación deberá señalar las bases para la acreditación.

Conforme a lo anterior se propone la inclusión de criterios en tres niveles a saber:

1. Desarrollo
2. Evidencia
3. Validación

El nivel de desarrollo corresponde a la relación cotidiana que el alumno establece con su proceso de aprendizaje y las formas que emplea para relacionarse con el conocimiento, con el docente y con el grupo. Para ello se parte de una visión amplia de aprendizaje, el cual se manifiesta a través de los ámbitos cognitivo, afectivo y psicomotor. Ello implica que en la evaluación no se tome en cuenta únicamente los productos, sino todo el proceso por el cual el alumno llega a ellos.

El nivel de evidencia corresponde a la forma en que se manifiesta el aspecto evaluado, en términos metodológicos la evidencia constituye el indicador sobre la posesión de un rasgo.

Finalmente el momento de validación corresponde al momento de reconocimiento del aprendizaje logrado, partiendo del hecho de que la evaluación da pie a la acreditación, en este momento se oficializa la acreditación a través de la calificación, la cual no corresponde exclusivamente al momento final y sus productos, sino al proceso involucrado durante todo el desarrollo.

## PROPUESTA DE EVALUACIÓN POR CRITERIOS

criterio	Desarrollo	Evidencia	Validación (acreditación)
ACTITUDES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• compromiso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• cumplimiento de tareas</li> </ul>	<b>PRODUCTOS (SINTESIS)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• REPORTES</li> <li>• EXÁMENES</li> <li>• ENSAYOS</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• intereses</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• asistencia</li> <li>• atención</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• valores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relación con la materia, grupo y docente.</li> </ul>	
HABILIDADES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación de conceptos</li> <li>• juicio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adopción de posturas propias</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pensamiento analítico, sintético</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pensamiento crítico</li> <li>• cuestionamiento</li> <li>• discriminación de información</li> <li>• comunicación verbal y escrita</li> </ul>	
CONOCIMIENTOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• apropiación. estructura temática y conceptual del área</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración y enriquecimiento conceptual e informativa</li> <li>• valoraciones conceptuales</li> <li>• ubicación contextual</li> </ul>	

Para concluir este apartado y haciendo una revisión de la experiencia resultante de la aplicación de la propuesta me parece que la intención de propiciar la reflexión se ha dado al menos en cuanto a los aspectos que los docentes involucran desde su experiencia e interés; me parece que en cuanto a la noción de Plan de estudios se ha logrado una modificación en la percepción y su explicación conceptual; sin embargo, no tengo elementos para asegurar que se hayan modificado las prácticas docentes conectadas con ello. Sin duda lo anterior significa una posibilidad de desarrollo en cuanto a futuros proyectos de investigación.

## 6. EPILOGO. LOS PROCESOS DE ELABORACIÓN DEL CURRÍCULUM. *Divertimento*

El currículum es un proceso con muchas determinantes, y posibilidades de explicación, su proceso de concreción parece en muchos casos distanciado entre la explicación teórica y sus procesos de elaboración y puesta en práctica, en este apartado nos interesa presentar una recreación de lo que en la práctica puede llegar a ocurrir cuando se inicia un proceso de diseño curricular.

### *Los participantes*

De acuerdo a nuestra experiencia en el currículum puede darse una participación muy nutrida; sin embargo nos interesa señalar a los que a nuestro juicio son los protagonistas principales de este proceso :

- Los teóricos
- Los diseñadores
- Los usuarios

Cada cual en su nicho, las experiencias compartidas son las menos; veamos; cuando el diseño se deja exclusivamente a los usuarios, por lo regular una comisión de docentes, se visualiza al currículum como sinónimo de plan de estudios e incluso como mapa curricular o listado de asignaturas.

Lo que puede suceder en estos casos es que la discusión colegiada se centre en las asignaturas que se impartirían, que docente se encargará de ellas, en los casos más extremos se trata de asegurar que todos los docentes contratados tengan asignaturas e incluso ganar espacios en forma de horas. Desde luego hay casos en que se asume un proceso de revisión del plan anterior pero no se lleva a cabo un proceso sistematizado para ordenar los elementos con que se pretende diseñar el plan de estudios.

Cuando el proceso se deja a los diseñadores, se arma algún proceso de consulta en la que los docentes expresan sus inquietudes frente al plan anterior y solicitan mayor tiempo para sus asignaturas, los diseñadores se encargan de armar la estructura, elaboran las fundamentaciones: legal, sociológica, filosófica y pedagógica, los objetivos e indican el tipo de mapa curricular (por área de formación), señalan las seriaciones, cuantos créditos le corresponden a cada área y realizan los movimientos necesarios

para que el número de créditos corresponda a lo que recomendó la ANUIES en 1972, para ello aplican un modelo *matematizado* que consiste en adecuar el carácter teórico-práctico de la asignatura para que se cubra el rango de entre 300 a 450 créditos. Mientras tanto encargan a los docentes a que propongan los contenidos mínimos que aparecen en el plan de estudios. Si da tiempo, tiene que dar, se tiene que hacer el apartado de evaluación en el que se diga la duración del Plan de estudios, cuando se presta el servicio social y cuál es la escala de calificaciones. Posteriormente se agregan de manera envolvente todos los elementos y se entrega el plan de estudios para su aplicación. A veces se explica a toda la planta docente, otras la dirección de la escuela es la encargada de la difusión, la cual puede corresponder a informar a los docentes que materia le toca impartir y el horario que le corresponde, al docente le toca deducir la carga horaria de su asignatura, lo cual hace sumando las horas o medias horas que imparte a tal grupo de tal semestre.

A veces también se envía el plan de estudios a la SEP para su registro, a veces se espera un tiempo prudente, por lo regular cuando va a salir la primera generación, para ver si no hay cambios, por lo regular si los hay, y entonces se solicita el registro o bien una *enmienda* o una *addenda*.

Cuando los teóricos asesoran, por lo regular ellos no diseñan, aman un curso de *Introducción a la reflexión sobre los procesos de diseño curricular aplicados a la propuesta del plan de estudios de...* en donde reúnen a la planta docente y a los diseñadores y ponen a todos a reflexionar sobre los niveles de concreción curricular, sobre los aspectos sociológicos del curriculum. La reflexión la conducen con copias de los textos más recientes que en la materia se han producido, o bien cuando el grupo nunca ha participado en una experiencia similar, el curso se conduce con textos clásicos que abarcan desde Bobbit, pasando por Hilda Taba, Díaz Barriga *et al.* El asesor, deja profunda huella porque los docentes quieren participar, ahora manejan la terminología y citan los textos en los artículos que envían a las revistas institucionales, se hace referencia a los significados del curriculum, sus fuentes, el curriculum oculto entre otros. El asesor o asesora concluye su tarea señalando que ha sido una experiencia muy enriquecedora ya que los docentes han mostrado mucha disposición y que el curso le permitió acercarse al conocimiento de la educación artística, la cual la visualizan como un campo muy interesante.

En cuanto al plan de estudios, los diseñadores con los docentes que han constituido una comisión para diseñar y socializar el plan de estudios se dan a la tarea de elaborar, en pequeños grupos los productos, con los que se armará el nuevo plan de estudios.

En esta elaboración podría suceder que la comisión haya olvidado que no hay computadoras para el curso de *danza virtual* que alguien propuso para atender las nuevas necesidades del mercado laboral, o que el maestro de danza tendrá que dividir al grupo porque en el salón sólo caben 10 alumnos, o que el maestro de instrumento tiene 20 horas de las cuales 20 las pasa frente a grupo, y que además atiende la biblioteca..

Luego aparecen los docentes que no fueron al curso e impugnan el proceso por falta de representatividad, cuestionan al nuevo plan de estudios y señalan que ellos seguirán aplicando lo que han aplicado siempre porque diseñaron su programa, que sólo ellos conocen y que contiene una visión con la que se tendría que trabajar todo el plan de estudios, pero que no sucede así porque las autoridades no propician el trabajo colegiado, y no comprenden que para formar un profesional se requiere que la materias que ellos imparten tenga más horas. Después, ... se aplica el nuevo plan de estudios con los alumnos que tendrán como perfil de egreso:

*Un pensamiento crítico y reflexivo que los sitúe como artistas comprometidos capaces de transformar su entorno a partir del manejo de los elementos teóricos de (su especialidad artística) y los elementos técnicos que le permiten desenvolverse con un lenguaje propio y atenderá con ello las necesidades sociales y...*

Durante el proceso de aplicación del nuevo plan de estudios, se inician las adecuaciones, algunas materias tienen que variar su carga horaria, o incluso los docentes responsables de ellas no están de acuerdo con los contenidos mínimos, su nomenclatura, o el semestre en que se tiene que impartir, así que por acuerdo con el consejo técnico, o con el director de la escuela, o sin acuerdo, se realizan las modificaciones necesarias, desde luego estas no se formalizan hasta que llega la hora de la certificación y entonces los historiales de cada alumno no corresponden con lo que la SEP estará dispuesta a otorgar como título profesional.

Para resolver el problema se llama a una sesión de evaluación del plan de estudios, cuyo resultado será que la mayoría de los docentes no conocen el plan de estudios y se propone una reestructuración, lo cual no es por supuesto un retroceso, sino un rizo más en el bucle del espiral dialéctico con el que se desarrolla la educación en México.

## 7. CONCLUSIONES

A LO LARGO DE ESTE TRABAJO, he descrito un proceso de orden institucional tratado en su análisis desde una perspectiva personal. Evidentemente, lo fundamental en este proceso es señalar que mi participación se dio en el terreno de una institución; dentro de ella participé de sus políticas y acciones. Por ello el análisis realizado no tiene la intención de descalificar un trabajo institucional, considero que es más importante tratar de identificar los factores que lo afectan y comprender el proceso por el que las cosas asumen el carácter con que se manifiestan.

Las conclusiones a las que en este momento se puede llegar corresponden a diversos ámbitos, en este espacio quiero referirme al ámbito del trabajo en sí y al de la experiencia profesional propiamente dicha.

### *"Entre el espanto y la ternura"<sup>54</sup>*

La alusión la utilizo porque es una buena manera de describir el desarrollo que ha seguido el Cedart. Si bien la situación descrita presenta un panorama desalentador, por otro lado el factor humano que ha mantenido en marcha el proyecto constituye su mayor riqueza. Las comunidades de docentes, alumnos y muchos de los directores que han conducido alguno de los doce centros han realizado tareas importantes, para sobreponerse a las carencias, sortear la dificultades y mantener el proyecto en marcha.

De tal suerte sería injusto si no se reconociera el aporte, la disposición, y las gestiones creativas que se han realizado durante la historia del Cedart. Asimismo, hay egresados de Cedart que han tenido un peso importante en los ámbitos de la difusión e introducción al arte en las comunidades en que se desarrollan profesionalmente. En muchas comunidades para las cuales el acercamiento a la educación artística era lejana, los egresados del Cedart contribuyeron a la apertura de espacios educativos.

Lo que sucedió en el caso de la elaboración del plan de estudios de profesional medio del Cedart, es una circunstancia que se puede observar de manera recurrente dentro del Sistema Educativo Nacional. Lo que se hace evidente con el caso expuesto es la falta de planeación, situación que ocasiona un desarrollo desarticulado en cuanto a sus

---

<sup>54</sup> De una canción de Silvio Rodríguez

fundamentos y perspectivas; las decisiones que se toman son de carácter reactivo, en muchos casos remediales y en otros tantos discrecionales.

En el caso de Cedart, no ha existido una práctica de la planeación y por ello no ha habido una visión prospectiva que permita establecer los posibles escenarios sobre los que se desarrollaría el egresado, justo en su egreso. Tal situación no es privativa de este modelo educativo; desafortunadamente en México los planes de desarrollo económico, político y los sectoriales se quedan en muchos casos en el papel ya que no se trasciende al ámbito de lo real, o bien no hay seguimiento de su desarrollo.

Sobre el señalamiento de que no se llevó a cabo un proceso de diseño curricular y que el proceso se centró en el plan de estudios, consideramos que las razones que lo ocasionaron fueron de diversa índole entre las cuales se pueden señalar:

### *Institucionales*

- La falta de investigación educativa que permita la sistematización de los diversos productos que sobre el arte, la educación artística y las propuestas de didáctica especializada se realizan en las distintas instancias del Instituto por parte de los diferentes actores que intervienen en el proceso educativo.
- La carencia de bases de índole metodológico relativas al diseño curricular adecuadas a la educación artística.
- Los tiempos que se manejan para la entrega de productos reportables

### *Culturales*

- La cultura que prevalece entre algunos sectores de las comunidades académicas con respecto a la educación artística, misma que se vislumbra como una educación *especial*, en lugar de asumirla como especializada.
- La visión sobre las Bellas Artes que trasciende a la educación, misma que provoca la percepción de que el producto del arte se dirige sólo a un público especializado en su apreciación y que por tanto la educación artística es sólo para minorías.

### *Lenguaje*

- El lenguaje de las diferentes áreas artísticas tiene un alto grado de sistematización, en cuanto a su carácter declarativo, o procedimental; sin embargo también hay una gran parte de este lenguaje con una carga emocional que hace difícil su manejo por cuanto a la diversidad de significados que en él se ponen en juego.
- El lenguaje de la pedagogía es de fácil manejo, no así comprensión, el manejo de términos se hace con interpretaciones personales que dificultan la comunicación de significados; una de las grandes desgracias de la Pedagogía es que sólo unas cuantas letras la separan de la demagogia.

Hay otros problemas de índole contextual, no pueden dejar de considerarse los factores económicos. cuando el Cedart se ha desarrollado durante toda la época de crisis en que se ha visto envuelto el país en las tres últimas décadas.

La visión y el papel social que se le asigna a la educación, no en los discursos, sino en los apoyos financieros determinan también el lugar que el Cedart ocupa en las comunidades en que se desarrolla; el cual por cierto es bastante diverso; en algunas ciudades el Cedart tiene cierto reconocimiento y prestigio como centros de calidad educativa; en otros en cambio se desarrollan en un total desconocimiento sobre su existencia.

### *El papel de los pedagogos*

- Los pedagogos tenemos que comprender que nuestros procesos de intervención no se refieren a la orientación para la elaboración de planes de estudio, pues ello nos convierte en técnicos. Por el contrario requerimos de asumirnos como provocadores de la reflexión epistemológica, tenemos que preocuparnos más por la delimitación del objeto de estudio, que por cuidar que el objetivo esté en infinitivo; pensar en identificar al sujeto epistémico más que por diseñar un perfil de ingreso, tenemos que preocuparnos por provocar el establecimiento de relaciones entre todos los factores que determinan una propuesta educativa.
- Los pedagogos debemos involucrarnos con el futuro, no es posible planear un plan de estudios sin los referentes del futuro, el futuro comenzó hace mucho y por tanto la perspectiva de lo que debe ser comienza con las acciones que se realicen en las circunstancias actuales. La actualización curricular no sirve de mucho si cuando se pone a funcionar un plan de estudios ya es obsoleto. La dinámica de flexibilidad y capacidad de adaptación formal del curriculum es un medio que debe empujar a docentes a la búsqueda de las tendencias de conocimiento.
- La capacitación es un elemento fundamental, empero tiene que hacerse a la luz de paradigmas de conocimiento, no de técnicas o aspectos formales del curriculum o de elaboración de planes de estudio.
- Es necesario que los pedagogos desarrollemos la capacidad de comprender las características de las disciplinas que serán el objeto de un plan de estudios. No basta con el andamiaje teórico de la pedagogía o la didáctica. El problema no es la utilización o el manejo de las producciones de los teóricos del curriculum, o el bagaje teórico-conceptual de que se dispone, el problema es como se asume éste; el cual por lo regular se usa para el discurso, para la elaboración conceptual con que se construye el texto. La cuestión por tanto es asegurar si este texto es comunicable, si produce significados, si tiene relación con los elementos formales con los que se sustenta el proceso, o si por el contrario se utiliza como un elemento técnico que hay que cubrir dentro de un esquema de elementos mínimos que debe contener un plan de estudios. La evidencia es el hecho de que entre los diseñadores y los usuarios hay diferentes niveles de participación, y aquellos elaboran sin pensar en los usuarios y los usuarios no conocen lo que hacen los primeros.

- En este terreno la participación de los pedagogos es fundamental, pero para ello es necesario que se tenga una perspectiva profesional encaminada no a la intervención en sí, sino a posibilitar procesos de las propias comunidades con las que se participa.
- Es necesario un análisis más profundo sobre las formas de apropiación y tránsito de la producción de los teóricos por parte de los diseñadores; es decir, de qué manera se asimilan y entretajan los diversos elementos con los que se elabora una propuesta, y como se distribuye a los usuarios directos del curriculum.

### *Perspectiva*

Es evidente que no existe un método específico de diseño curricular para la educación artística, incluso es probable que no debería existir: la educación artística es contraria a la estatización, pero no debe caer en la improvisación; debe ser reflexible pero no manipulable; debe rescatar su propio aspecto crítico para abordar su objeto de estudio y analizar el carácter de sus producciones.

Dado lo anterior, es necesario modificar, las nociones, que de manera independiente a los modelos, provocan la rigidez de los procesos de educativos con los que se forma a los sujetos. De nada sirve un plan de estudio progresivo, si las condiciones de operación se anquilosan en las estructuras mentales de quienes participan en el proyecto educativo.

Este trabajo expone una fase de un proceso, que aún con muchas dificultades continúa vivo, tal principio conduce a la necesaria reflexión sobre lo que sigue. De ello, de manera independiente a la decisión institucional, se pueden plantear como acciones:

- Realizar una evaluación cuidadosa sobre el desarrollo del programa. En esta evaluación se tendría que tomar en cuenta los indicadores cuantitativos sobre desarrollo y resultados, pero más allá de éstos, que son particulares, habría que pensar en el análisis del contexto para juzgar la pertinencia y viabilidad de escenarios de mediano y largo plazo.
- La evaluación cualitativa sobre los procesos educativos, así como los resultados referidos a la calidad de los egresados sería importante para elaborar estudios comparativos con la oferta de estudios similares a nivel licenciatura; éstos desde luego la oferta del Instituto y de otras Instituciones Educativas. En ese sentido el estudio de factibilidad se configura como uno de los aspectos básicos para el análisis no sólo del PM, sino de toda la educación artística en todo el país.
- Con base en los resultados de la evaluación se tiene que establecer un programa de trabajo en el que se definan las acciones de desarrollo del programa. En todo caso es necesario que se vuelva a poner en los alumnos en la perspectiva de la pertinencia de una formación frente a una situación de realidad social, educativa y profesional en el contexto regional en donde se desarrollan los Cedart.

Por lo que respecta a la noción de Plan de estudios; es necesario continuar con los trabajos de elaboración conceptual y de investigación sobre nuevos referentes con los que se pueda analizar en estos procesos. A futuro me interesa investigar sobre la teoría de la representación social a efecto de establecer los procesos con los que se construyen los significados que permean y orientan las relaciones que se dan en todo proceso de elaboración curricular. Desde esta perspectiva, me parece, se pueden generar mecanismos que contribuyan a una posibilidad de evolución de actitudes.

Asimismo, la utilización de la propuesta teórica sobre la Zona de Desarrollo próximo para sustentar los aprendizajes diferenciados que ocurren en la educación artística, representan una posibilidad para elaborar propuestas didácticas específicas para la educación artística, en la que las diferencias individuales son fundamentales, es también una posibilidad para proponer diversos mecanismos de evaluación de los aprendizajes. aspecto sobre el que hay que trabajar a profundidad en la educación artística.

Por otra parte, el análisis de la teoría de las inteligencias múltiples parece una posibilidad adecuada para el análisis de la contribución de la educación artística en el desarrollo del sujeto social, sobre todo en lo que respecta al desarrollo de la parte emotiva.

Todo lo anterior son inquietudes que tendrán que ser atendidas en otro momento. Por lo pronto, este trabajo me deja como reflexión sobre la experiencia profesional:

### *La práctica profesional*

Desde el terreno de lo personal, sé que las propuestas que presento como parte del ejercicio profesional, se derivan de un proceso escolarizado y de las características de la práctica profesional que se desarrolla en la institución en la que laboro. A partir de estos dos referentes he desarrollado la propuesta personal, construida de encuentros y desencuentros, con intereses, limitaciones, búsquedas y encuentros, pero también con intenciones; para proponer se requiere de la necesidad de hacerlo y la conciencia de lo que se está proponiendo. Todo ello sin embargo, no sería posible si no hubiese un ambiente propicio que lo posibilite, y en este sentido soy afortunado de que en diferentes momentos se me haya impulsado para proponer. De tal suerte, la *experiencia* que pude haber desarrollado es gracias a lo que he aprendido de todos los otros.

### *Para terminar*

Expresar en un documento un proceso de ocho años de duración, no es un tarea sencilla, el planteamiento que he realizado lo hice juzgando lo que considere más significativo. He intentado que el carácter de lo descriptivo no se viera rebasado por el registro anecdótico y que el análisis realizado fuese útil para los lectores que pudieran interesarse en el tema expuesto, además de que me permitiera expresar mis inquietudes. Por su carácter de

informe de experiencia profesional, el trabajo tiene la ventaja del tiempo transcurrido, en ello descubro que he tenido una oportunidad introspectiva, no precisamente terapéutica, reflexiva sobre los contenidos con los que he construido la experiencia. Ello sin duda puede considerarse un primer elemento enriquecedor a nivel personal; el darse cuenta si se ha sido capaz de avanzar; la interrogante no es de fácil respuesta, sin embargo en este momento puedo decir que estoy seguro de lo que sé, pero más de lo que no sé, ello me indica que el camino en que me encuentro se acerca a una encrucijada que requerirá tomar decisiones, eso sin embargo es motivo de otra historia.

*Ciudad de México, 2002*

## BIBLIOGRAFÍA

1. Abram, Nasif Mirtha. *Reflexiones sobre los principales planteamientos curriculares actuales*, s/f
2. Acha, Juan. *Hacia una sociología de la realidad artística*. En *Revista Plural*. Marzo, 1984.
3. ----- *Introducción a la creatividad artística*. México, Trillas, 1992
4. ----- *Introducción a la teoría de los diseños*. México, Trillas, 1990.
5. ----- "Los mitos de la educación artística" en *Educación artística; la gaceta de las Escuelas Profesionales del INBA*. México. INBA, 1993. .p. 2. Mayo-junio, N°. cero
6. ----- *Las culturas estéticas de América Latina*. México, UNAM, 1994.
7. Adorno, T.W. *Crítica cultural y social* tr. por Manuel Sacristán. Barcelona, Ariel, 1973.
8. ANUIES. *Anuario Estadístico de programas de nivel superior*. varios años
9. Alba, Alicia de. *Curriculum. Crisis, mito y perspectivas*. México. UNAM-CESU, 1991.
10. Assoun, Paul. "De la estética crítica a la crítica de la cultura" en *Universidad Futura*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, 1990. Vol. 2. No 4.
11. Beller, Walter. *El concepto de transformación en el proyecto académico de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco*. México, UAM-X., 1987, (temas universitarios. No. 10)
12. Bojalil, Luis F., et.al. *Las profesiones en México*. México, UAM-Xochimilco,
13. Bourdieu, Pierre. "Los contenidos de la enseñanza" en . *Universidad futura*. México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, 1990. Vol. 2. No 4.
14. Bourdieu, Pierre. *Cosas dichas*. España. Edit. Gedisa
15. Campos, Miguel Ángel "Los conceptos de educación y aprendizaje en la teoría piagetana" en *Perfiles educativos*. México, CISE-UNAM, 1989, No. 43-44
16. Cedart Alfonso Reyes. *Propuesta de proyecto académico; documento de trabajo*. 1993
17. Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, *La evaluación de las Humanidades*. Comité de Educación y Humanidades. México, ANUIES-CONAEVA, 2000.
18. Coll, César *Psicología y curriculum*. México, Paidós.
19. Coordinación de Asuntos Académicos. *Aspectos Metodológicos para la Elaboración de Programas de Estudio*; selección de textos. DAA, documento interno de trabajo, 1994.
20. Díaz Barriga, Angel. et.al *Cinco aproximaciones al estudio de las profesiones*. México, CESU-UNAM, 1990. (cuadernos del CESU No 21)
21. ----- *Ensayos sobre la problemática curricular*. México, Trillas, 1990.
22. ----- *Didáctica y curriculum*. México, Novo mar
23. ----- et.al. *Seis estudios sobre educación superior*. México, UNAM-CESU, 1988. (cuadernos del CESU, No. 4)
24. Dirección de Asuntos Académicos. *Aspectos Metodológicos para la Elaboración de Programas de Estudio*; selección de textos. DAA, documento interno de trabajo, 1994.
25. Dirección de Asuntos Académicos. *Documento base para la reunión regional académica Cedart. 1993. Documento interno*.
26. Dirección de Asuntos Académicos. *Orientaciones metodológicas para la elaboración y/o reestructuración de planes y programas de estudio*. 1990. documento interno.
27. Dirección de Asuntos Académicos *Propuesta metodológica para la elaboración de guías didácticas*. 1995. Documento interno de trabajo.
28. Dirección de Asuntos Académicos. *Diagnóstico de los Planes de estudio de los Centros de Educación Artística*. 1994. Documento interno de trabajo.
29. Eder, Rita. "Estudio preliminar" en *La Teoría social del Arte*. México, UNAM,

30. Ferreiro, E. y R. García. Citado por Beller, Walter. *El concepto de transformación en el proyecto académico de la UAM-X*.
31. Feyerabend, Paul F. *Contra el Método*. España, Ariel, 1981.
32. Goneyro, Juan Carlos. *Criterios propositivos básicos para el diseño curricular* (INBA-CNA) 1994.documento interno de trabajo
33. Giroux, Henry "Introducción y perspectivas del campo curricular" en *Curriculum and instruction alteranatives en educación*. tr. Edgar González, México, UNAM-CESU, 1983. mecanorama.
34. Heideger, Martín. *Arte y poesía*. tr. Samuel Ramos, México, edit. F.C.E., 1952.
35. Heller, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona España, Península, 1987.
36. Hoyos Medina, Carlos et.al. *Epistemología y objeto pedagógico; ¿es la Pedagogía una ciencia?*. México, UNAM-CESU. 1983.
37. Instituto Nacional de Bellas Artes. *Memoria de la primera Reunión Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Artística Superior*. México, ANUIES-INBA., p. IX.
38. INBA. "Los modelos pedagógicos en la educación artística" en *Educación Artística; la gaceta de las Escuelas Profesionales y de los Centros de Investigación Artística*. Sep.-oct. 1994.
39. Jackson, Ph. W. *La vida en las aulas*. 5ª edición. Madrid, España, Morata, 1998.
40. Jáuregui Bereciartu Gurutz. *Contra el Estado -nación; en torno al hecho y la cuestión nacional*. México, Siglo XXI editores, 1986.
41. Lauer, Mirko. "Estudio preliminar", en *Teoría social del Arte*. México, UNAM, 1986.
42. Llinas, Álvarez Edgar. *Revolución, Educación y Mexicanidad; la búsqueda de la identidad nacional en el pensamiento educativo nacional*. México, UNAM, 1979.
43. Marcuse, Herbert. *Para una teoría crítica de la sociedad*. tr. Claudine Lemoine, Venezuela, Edit. Tiempo Nuevo, 1969.
44. Mendoza, Rojas Javier. *La planeación de la educación superior; discurso y realidad universitaria*. México, UNAM. Nuevomar, 1986.
45. Mercer; Hugo. "Estructura curricular; un ejercicio de análisis" en *Documentos para el análisis del proyecto Xochimilco*. México, UAM-X., 1986. (temas universitarios No. 8.)
46. Pansza, Margarita. *Pedagogía y currículo*. México, Edit. Gernika, 1989.
47. Piaget, Jean. *El Estructuralismo*. Barcelona, Oikos-Tau, 1980. p.11
48. Piaget, Jean. *Psicología y epistemología*
49. Porlan, Rafael. *Constructivismo y Escuela; hacia un modelo .de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. España, editorial Diada, 1993.
50. Remedi, Eduardo et al. *Curriculum, maestro y conocimiento*. México, UAM-X, 1983. (temas universitarios. No12)
51. Rodríguez Azucena. *El proceso de aprendizaje en el nivel superior*.
52. Rodríguez, Ousset Azucena. *Formación de profesionales de la Educación*. México, UNAM-FFyL, 1988
53. Subirats, Eduardo. "El lugar del arte en la cultura contemporánea" en *Razón y Nihilismo*. México, Joan Boldó editores, 1990.
54. Torre, Saturnino de la *Didáctica y currículo; bases conceptuales del proceso formativo*. España, Dykinson, S.L., 1993.
55. Ysunza, Breña Isabel. *Historia del desarrollo curricular en México; experiencias representativas*. México, UPN, 1990. (colección de cultura pedagógica.)

## ANEXO I

### *Modalidades educativas en la reestructuración del Plan de estudios Cedart.*

Dentro del documento que sirvió de base para la conducción del proceso de elaboración del plan de estudios se señaló en uno de sus apartados:

“La reestructuración del Plan de estudios del Cedart, responde a la política general del INBA sobre el reordenamiento académico de sus escuelas. Tiene como finalidad adecuar la formación ofrecida a las características y requerimientos de los alumnos y comunidades que cuentan con un Cedart, tanto en el Distrito Federal como en el interior de la República. Este proceso requiere ir más allá de la mera reformulación del Plan de estudios, se hace necesaria la revisión y reconceptualización del Cedart de cara a necesidades específicas, regionales y estatales.

Para ello se hace necesario trascender a la mera elección de un modelo educativo en el cual insertar al Cedart, o a la figuración de una nueva estructura curricular. Cualquiera que fuese el modelo elegido, no tendrá sentido si no corresponde con el contexto en el que se desarrollará. Del mismo modo, de nada valdría una modificación en la estructura curricular si no se tiene claro a quién se pretende formar y que orientación tendrá esta orientación. Ante este panorama adquiere mayor relevancia el señalamiento de que el Cedart debe ampliar sus posibilidades, de tal suerte que como modelo educativo ofrezca alternativas diversas y no se constituya en una estructura rígida que limite sus posibilidades de desarrollo.

El Cedart debe responder a los caracteres específicos de los contextos en los que se desenvuelve; ello sobre todo en lo relativo a las posibilidades de desarrollo profesional y académico. Dicho propósito es posible en tanto el Cedart profundice su vínculo con los ámbitos: académico, laboral y artístico de cada región, de tal forma que sean éstos los que determinen su carácter formativo.

Lo anterior implica una profunda reflexión crítica de lo que cada centro puede ofrecer y con base en ello, considerar los propósitos del Cedart, el perfil del egresado y el modelo educativo a implantar.

Sobre el particular, cabe apuntar que de las propuestas hechas por los Cedart en lo relativo a la reestructuración del Plan de estudios, sobresale la necesidad de establecer un perfil de egreso más acorde con las características del campo profesional, y en función de ello, es marcada la

tendencia por recobrar la formación de instructores como estipulaba el Plan de estudios en 1980. Al respecto es pertinente señalar que hubo motivos suficientes que originaron la cancelación de ese proyecto y del cual surgió el Plan de estudios vigente.

En el Plan de 1984 ha sido evidente la desvinculación que prevalece entre el carácter propedéutico del Cedart y las escuelas profesionales

(..)

Replantear el tipo de formación ofrecida por los Cedart implica también retomar los postulados que dieron vida al INBA, dentro de los cuales destaca la formación artística en las diversas disciplinas artísticas. *Como consecuencia, estos centros deberán privilegiar la formación de artistas. Si para el medio en que se inscriben se considera indispensable una formación adicional como lo es el bachillerato, podría permanecer, siempre y cuando responda a una necesidad en los propósitos y perfiles establecidos para la educación artística, y no al contrario.*

*Las disciplinas no podrán someterse en cuanto a tiempo, espacios contenidos a los requerimientos del bachillerato en cualquiera de sus modalidades.<sup>55</sup>*

En función de lo anterior se conciben los siguientes propósitos para los Centros de Educación Artística:

*Propósitos:*

1. Constituir al Cedart como un Subsistema de Educación Artística con una inserción regional acorde con las características y requerimientos educativos, laborales y artísticos de las regiones donde se ubica
2. Establecer este subsistema como elemento fundamental en la formación académica de cuadros de desarrollo artístico profesional que se vinculen a su vez al desarrollo cultural de la región.
3. Facilitar el vínculo del Cedart con otros subsistemas de educación artística del INBA.
4. Proporcionar una formación artística que favorezca el desarrollo del egresado de acuerdo con las posibilidades de la región en los terrenos académico y laboral.
5. En función de lo anterior es necesario que se reconozca al Cedart como una estructura de educación artística dirigida hacia la profesionalización y no como unidades artísticas aisladas.

---

<sup>55</sup> Los subrayados no aparecen en el original, son para este trabajo.

De este modo los Cedart podrán ofrecer tres modalidades académicas que cumplan con las características y necesidades regionales. Dichas modalidades, plenamente vinculadas por los propósitos generales y como parte del subsistema Cedart, tendrán a su vez que diferenciar su estructura académica interna, conforme a los siguientes ámbitos formativos:

1. *Ámbito Profesional Medio*
2. *Ámbito propedéutico*

### 1. *Ámbito Profesional Medio*

Dentro de éste ámbito se privilegia la formación artística orientada a la inserción inmediata del egresado al campo laboral. Con este fin y conforme a las características académico-laboral de cada región, es posible considerar dos modalidades educativas:

- a. Formación artística específica
  - b. Formación de Profesional Medio (promotor de arte)
- a. La formación artística específica. Es una modalidad que retoma en alguna medida el modelo del profesional técnico en cuanto a su carácter terminal, esto por sus posibilidades de adecuación a las características de oferta educativa de algunas regiones. Es decir, se aprovechará la disponibilidad de centros de educación media, para ofrecer una educación específicamente al terreno artístico.

Los Cedart que asuman esta modalidad tendrán dentro de su estructura un nivel de formación:

- Profesional medio por las áreas de artes plásticas, teatro, música y danza. Como consecuencia, un Plan de estudios con los siguientes propósitos
- Profesional medio, formación artística específica. Formar profesionales medios en las áreas de teatro, arte plásticas, música y danza capaces de desenvolverse dentro del ámbito cultural regional.

### *Perfil de egreso*

Este deberá constituirse a partir de las habilidades, conocimientos y destrezas propias de la práctica profesional identificada en las áreas de artes plásticas, teatro, música y danza.

### *Planteamiento metodológico para el diseño curricular*

Con el fin de proporcionar elementos que contribuyan al establecimiento de criterios afines a los propósitos de reestructuración del Plan de estudios del Cedart, se presentan a continuación una serie de principios metodológicos tendientes a orientar el tratamiento que las escuelas tendrían que desarrollar para cada uno de los elementos del Plan de estudios:

De antemano es pertinente el señalamiento de que este proceso se inscribe dentro de lo que se ha denominado genéricamente diseño curricular; en este sentido, establecer una postura sobre el currículum es una tarea prioritaria. Como premisa se reconocen las múltiples acepciones que puede adquirir el currículum, por esta razón se propone utilizar aquí la referente a su carácter metodológico. Esto es, entender al currículum no como una suma de elementos, sino como un producto de una reflexión sobre diversos aspectos, de lo cual se conforma una propuesta educativa que se concreta en un Plan de estudios.

Se propone entonces entender al currículum como el proceso metodológico tendiente a la construcción o delimitación de un campo de conocimiento, compuesto a su vez por el conjunto de prácticas de carácter teóricas y técnicas que tienen lugar dentro de la conformación y desarrollo de lo que se denomina Plan de estudios.

Dado lo anterior, es preciso distinguir que el Plan de estudios es resultado de un proceso curricular, y que consiste en la estructura formal que contiene la propuesta educativa. Este proceso no puede ser desligado de su significado social e ideológico, es por ello que debe ser parte de una reflexión que le incorpore las nociones fundamentales sobre la ciencia y el carácter del conocimiento y del hombre, amén de los elementos propios del arte que servirán de sustento para el desarrollo de la propuesta educativa.

Con esta base deberá elaborarse cada uno de los elementos que conforman, dentro del currículum, al Plan de estudios. Para ello, y para los fines de este documento, a continuación se describe el propósito de cada uno de los elementos que conforman la primera fase de este proceso: en razón de ello se enfatiza el propósito más que el proceso de su elaboración técnica. Los elementos que se requiere sean elaborados son los siguientes:

#### *1. Elaboración del Marco de referencia.*

Esta tarea corresponde a las escuelas las cuales deberán presentar la descripción del ámbito en el que se desarrollará la propuesta educativa; es

decir, este apartado constituye la fundamentación y justificación de la propuesta educativa. Debe considerarse:

1.1 Definición de finalidades institucionales. Consiste en describir cuál es la intención académica de la escuela con relación a su región. En este sentido, responder a las siguientes interrogantes contribuye a su definición:

- Qué es lo que se pretende formar
- Para qué
- Cuál es el papel del Cedart

1.2 Descripción del ámbito legal. Se requiere de una interpretación más que una transcripción de los preceptos legales, de forma tal que se evidencie de qué forma la propuesta educativa cumple con la normatividad y fines educativos. En este apartado deberán considerarse de manera fundamental, los siguientes documentos:

- Art. 3° Constitucional
- Ley General de Educación

1.3 Ejes propositivos. Todo proyecto se debe desarrollar sobre un marco de referencia que lo determina en el rumbo y acciones a cumplir. Los ejes propositivos se refieren al sustento teórico con el que la escuela especifica la visión que adoptará sobre el papel de la educación, la explicación social del hombre, el carácter del conocimiento, del arte, su papel y explicación. Con este fin se proponen los ejes; estético, socio histórico y educativo que hagan referencia a la construcción conceptual que se inserte como esquemas explicativos del proyecto.

Se trata de la elaboración sintética de un sistema explicativo y propositivo que pueda ser deducido como enunciados de valor para la propuesta educativa.

Por lo que respecta a los fines del trabajo a desarrollar, es evidente que debido al carácter complejo de la elaboración de los ejes propositivos, y al significado que asume en el plan, debe ser producto del trabajo de las escuelas una vez que se establezcan las líneas a seguir para su desarrollo en un momento posterior.

2. Descripción del objeto disciplinario.

La elaboración de cualquier propuesta educativa, implica la delimitación de un campo de conocimiento referido al ámbito que abordará el egresado. En este sentido, es indispensable definir el alcance de la carrera profesional medio en las áreas de Teatro, Artes Plásticas, Música y Danza, esto es: qué es un profesional medio y qué papel desempeñará en la región.

Lo anterior significa la necesidad de especificar lo que cada escuela entiende por artista dentro del nivel de formación que se ofrece; por ello se enfatiza como responsable a la escuela, dado que para la elaboración de este apartado deben tomarse en cuenta las características que en la región tengan las producciones artísticas; es decir, tomar en cuenta las necesidades que se tengan detectadas.

### 3. Perfil académico profesional

Este aspecto hace referencia al tipo de profesional que se intenta formar de acuerdo con las necesidades que se pretende cubrir, así como con los recursos con que se cuenta. Para ello se requiere:

3.1. Análisis de las necesidades formativas; es decir, qué se necesita saber: con base en la ubicación de los posibles campos de desarrollo profesional (detección de necesidades) se deberán seleccionar los conocimientos, técnicas y procedimientos de las disciplinas que serán la base de la carrera:

Es importante que la escuela elija las disciplinas teórico-conceptuales, metodológicas o prácticas con base en las cuales se construirá el Plan de estudios. Es importante dejar claro que esta elección no se refiere a materias, no se pretende que se señalen las asignaturas como si se tratase de un catálogo sobre el cual se seleccionan las que se incluirán en el Plan de estudios. La selección de disciplinas es un paso antecedente a la construcción de las unidades que constituirán la estructura curricular del plan de estudios.

3.2. Establecimiento del perfil profesional. Conforme a lo que se ha descrito, puede decirse que el perfil profesional se refiere a la conjunción de conocimientos y habilidades desarrolladas que tienen su concreción en actividades específicas correspondientes a un campo de conocimiento reconocido socialmente. De esta forma, la integración de los ámbitos de desarrollo profesional (dónde), las tareas (qué), convergerá en el planteamiento de los rubros que enuncian los conocimientos, habilidades (con qué) y propósitos a lograr por el profesional.

3.3. Los elementos con los que se construye el perfil profesional deberán contemplar entre otras cosas:

- Actitudes. Entendidas como un estado mental de disposición construido a través de la experiencia y que ejercen una influencia en los estados emocionales, conductuales y cognitivos así como en las tendencias de acción en pro o en contra de objetos o estados sociales.

- **Habilidades.** Pueden ser consideradas como particularidades psicológicas que son elemento esencial para el desarrollo de una o varias posibilidades dentro de un esquema de acción. Las habilidades son producto de un aprendizaje y hacen referencia a aspectos cognitivos, análisis y síntesis por ejemplo.<sup>56</sup>
- **Destrezas.** Son consideradas como complemento de las habilidades, pueden ser definidas como una capacidad psicomotora que se desarrolla a través de una actividad consciente.

Como es de suponerse, estos elementos pueden desarrollarse por separado. Del grado de integración que se de entre los tres, resultará un perfil de mayores posibilidades y compromiso. De ahí la necesidad de que las escuelas participantes establezcan propuestas concretas para la construcción del perfil profesional.<sup>57</sup>

#### 4. Estructura Curricular.

Este momento representa de algún modo un primer momento sintético.<sup>58</sup> La elección y construcción curricular contiene una postura frente al conocimiento, una propuesta de aprendizaje y una visión de la disciplina que aborda. De aquí la importancia de este punto. Se requiere para este apartado:

4.1. Elección de disciplinas participantes. Derivada del punto anterior, aunque con mayor grado de especificidad, tiene como fin establecer de qué manera se incorporan las disciplinas elegidas en la estructura del Plan de estudios. Esto hace referencia a la interdisciplina con que se supone será abordado el Plan de estudios. La decisión aquí es si se agrupan disciplinas afines con el fin de abordar el objeto de estudio con el aporte de cada una de ellas, o si bien, cada una de las disciplinas establece su propio campo explicativo de acuerdo con el objeto de estudio.

4.2. Elección y construcción curricular. Para este momento es indispensable considerar los posibles esquemas con los que se puede organizar el Plan de estudios; pueden señalarse dentro de éstos los siguientes:

---

<sup>56</sup> Rodríguez Azucena. El proceso de aprendizaje en el nivel superior.

<sup>57</sup> La Denominación de perfil profesional, no resulta adecuada por tanto se refiere a un campo profesional, no involucrado necesariamente al proceso formativo de la carrera. Hemos seguido trabajando al respecto, la experiencia nos indica ahora que para diseñar un perfil de egreso no basta el referente de la profesión, en cambio que se trata de un proceso en el que se debe delimitar el objeto de estudio e identificar al sujeto epistémico

<sup>58</sup> Otro momento se dará en los programas de estudio

- Por asignatura, como su nombre lo indica, ese esquema tiene como base la integración de distintas asignaturas que abordan aspectos específicos del conocimiento y responden a niveles distintos de formación; por ello puede incluirse dentro de este esquema como una variante el plan lineal.
- Plan mixto. Dentro de éste caben una gran variedad de esquemas, los más conocidos son:
  - a. Por áreas de formación. En el que se estipulan áreas de conocimiento construidas a partir de distintas disciplinas de las cuales se deducen los contenidos correspondientes al grado de avance y complejidad de los conocimientos. Todo ello agrupado en lo que genéricamente se conoce materia o asignatura, lo cual por cierto ha ocasionado que la construcción de este tipo de plane dé a partir de la conjunción de ciertas materias más o menos similares, d lo cual resulta la denominación de área. Este proceso en realidad, debe ser totalmente opuesto; esto es, delimitar las áreas y dentro de éstas especificar las asignaturas.
  - b. Por áreas de especialización y tronco común. Este esquema es viable cuando en una misma institución se imparten carreras afines: El tronco común por lo regular de un año, proporciona una formación básica de carácter interdisciplinario que permite acceder a la formación específica de la especialidad a estudiar.
    - Plan modular. Este esquema es una propuesta que resulta de la ruptura de las tendencias dominante sobre profesión, el conocimiento y el aprendizaje. Dentro de este esquema se incorporan nociones importantes como objeto de transformación y práctica profesional. El esquema se conforma por módulos y éstos a su vez por unidades de aprendizaje. El módulo constituye una unidad completa en sí dentro de otra de mayor envergadura y que es en la que cumplen los propósitos del Plan. El propósito del módulo es que el alumno actúe sobre un sector de la realidad para transformar la forma de obtener el conocimiento. De esta forma se da una nueva relación entre teoría y práctica.

Por las características del profesional que se pretende formar y de acuerdo con los planteamientos curriculares ya expresados, se propone la adopción del esquema mixto constituido por áreas de formación.

- Propósito y definición conceptual de asignaturas. Una vez que se han elegido las disciplinas intervinientes, así como decidido el esquema curricular a instrumentar, el siguiente momento se refiere a la construcción de las asignaturas; esto es, delimitar el campo de conocimiento de las disciplinas consideradas, un campo de aprendizaje. Lo anterior implica la necesidad de diferenciar entre la selección de asignaturas ya existentes con respecto a la estructuración de una propuesta que se basa en la delimitación de un conocimiento que será transformado en contenido; es decir, que habrá de

presentarse bajo una estructura didáctica que responde a la lógica de la disciplina y a las características intelectuales o físicas del grupo a que se dirija.

De acuerdo con los alcances de esta primera fase de trabajo, en las reuniones se establecerá de manera general las asignaturas que podrían conformar el Plan de estudios así como el propósito de cada una de ellas, considerando para esto, el vínculo de cada una con la estructura total. Los contenidos de cada asignatura serán objeto de trabajo al interior de cada escuela, para finalmente, trabajar en la estructura metodológica del programa de estudio.

## ANEXO 2

### *Marco de Referencia del Plan de estudios de profesional medio:*

#### *Fundamento sociohistórico.*

"El arte como actividad social tiene múltiples determinaciones y cumple diversas funciones. De éstas puede señalarse la referida a la de elaborar y recrear imágenes que dan cuenta del proceso de vida de un grupo social determinado; a través del arte se visualizan y se significan los aspectos que reflejan el devenir de la cultura."

(...)

Como manifestación social y estética, el arte representa al mundo como una elaboración del hombre; representa un modo de vida, sus valores e ideología sobre las relaciones que conforman la cotidianidad de la sociedad.

Tales afirmaciones le confieren al arte una presencia importante dentro del conocimiento, por lo cual su concreción material, en conjunción con su forma expresiva, establecen un carácter histórico, ello en tanto como producto cultural se desarrolla de acuerdo con un tiempo y lugar concreto. Asimismo las prácticas y experiencias que se desarrollan dentro de éste, son un conjunto único e irrepetible. No en vano se afirma:

El arte no es una forma de espíritu absoluto, que se manifiesta y resuelve en contenidos históricos, sino una forma histórica a través de la cual se manifiestan y resuelven contenidos reales"<sup>59</sup>

Por esta razón, el arte es parte inmanente del proceso social de cambio, con el arte se manifiesta la necesidad del hombre por transformar su entorno y transformarse a sí mismo. En dicho proceso el hombre pone en juego todas sus capacidades y con ello desarrolla al mismo tiempo su objetividad, su conciencia y su inconsciente, su razón y emoción. Es decir, humaniza al mundo, o en otros términos crea la realidad. Al respecto Agnes Heller ha señalado:

"El arte por sí sólo no puede humanizar la vida, pero cuando se tiene la necesidad de humanizar la propia vida y la de los demás (..) el arte proporciona un parámetro y cumple con la función de apoyo sentimental e intelectual para operar la transformación."<sup>60</sup>

---

<sup>59</sup> Eder, Rita. *Estudio preliminar, en La Teoría social del Arte*. P. 17

<sup>60</sup> Heller, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana*. p. 201

El arte como actividad social puede explicarse a partir de dos ámbitos: como categoría ontológica para lo cual se puede ubicar como una forma de trabajo<sup>61</sup> y como categoría epistemológica en tanto forma de conocimiento; siendo la conjunción de ambas la determinación del carácter sociohistórico que el arte asume como elemento cultural: es decir, a partir del trabajo y en su concreción material o conceptual, el hombre crea una realidad objetiva que por su carácter social deviene en histórica, de este proceso sobresale el factor creativo, el cual está presente en cualquier actividad humana que tienda a la solución de necesidades vitales; en el arte este factor cobra una mayor relevancia. Como conocimiento, el arte se explica en tanto creación del hombre, la transformación del mundo en realidad. Permite establecer la relación objeto-sujeto. Dentro de este contexto el arte adquiere la función de significar la realidad social. Con el arte el hombre se contempla en un mundo que él mismo ha creado, esto le otorga de suyo un carácter estético. Al mismo tiempo, este hecho determina el carácter que el arte asume en una cultura determinada. En razón de ello, es que se habla de una realidad artística, la cual consiste: en el conjunto de actividades productivas, distributivas y conjuntivas que caracterizan a contextos determinados y que se desarrollan en torno a cada uno de los tres sistemas artísticos que se suceden históricamente y que hoy coexisten: las artesanías, las artes cultas y los diseños. Todas estas actividades nacen de las relaciones sensitivas o estéticas que mantienen los diferentes miembros de la sociedad con la realidad cotidiana.<sup>62</sup>

Hablar de la existencia de una realidad artística, conduce a reconocer al arte, no como una facultad humana innata, sino como una variante histórica, resultado de procesos culturales que presuponen conceptos y convenciones determinadas.<sup>63</sup> Por ello sí bien la creación artística es individual y subjetiva, su concreción como obra es creación cultural del artista como sujeto social.

Aunado a ello, la obra artística no existe como objeto si no hay un sujeto que la piense o la contemple. En este sentido, uno de los atributos del arte, es su posibilidad expresiva y comunicativa; ambas bases fundamentales de la educación artística; la cual, no obstante ha de ser mediada por una propuesta metodológica que haga eco de las características que como objeto de estudio asuman los distintos géneros artísticos involucrados en la educación artística.

El apartado anterior puede tener diversas interpretaciones; sin embargo lo que puede resaltarse dentro de la estructura del plan de estudios es la proposición de un marco de referencia que ofrezca bases para determinar la orientación que podría tener el proceso de formación implícito en el plan de estudios; para ello es requerible operacionalizar las premisas que se proponen de tal suerte que el discurso se signifique, que se trascienda

---

<sup>61</sup> Véase al respecto: Herbert Marcuse. *Para una teoría crítica de la sociedad*. p.p. 37-55

<sup>62</sup> Acha, Juan. *Hacia una sociología de la realidad artística*. En *Plural*. Marzo, 1998A. P.17

<sup>63</sup> Acha, Juan. *Introducción a la teoría de los diseños*. P.20

su carácter teórico y adquiriera un sentido metodológico.<sup>64</sup> En este caso habría que reflexionar sobre la forma en que lo expuesto puede emplearse para el planteamiento de los propósitos del programa, para la estructura curricular o bien los perfiles académico profesionales. Juzgamos que para ello se necesita una postura diferente sobre el carácter de cada uno de los elementos que conforman el plan de estudios.

### *Fundamento psicopedagógico*

En este apartado del marco de referencia se proponen los principios sobre los cuales se tendría que desarrollar la práctica educativa dentro del plan de estudios de profesional medio. Los términos en que se desarrolló el apartado son los siguientes:

"Toda producción material y conceptual representa formas de interpretar la realidad; la visión del hombre, así como las distintas formas de conocimiento, requiere mecanismos de transmisión que posibiliten su asimilación a una cultura determinada. La educación como parte esencial de esta transmisión, cumple diversas funciones encaminadas a formar en el individuo y en el grupo una imagen particular de la realidad y la sociedad, así como establecer formas particulares de relacionarse con ellas. Con y dentro de la educación se cumplen funciones de socialización, conservación, represión y transformación de la sociedad y la cultura. Dichas funciones no son excluyentes y su desarrollo al interior de toda práctica educativa es representativa de las contradicciones, avances y retrocesos que tienen lugar en cada sociedad. No obstante, aún reconociendo la confluencia de estas funciones, es importante señalar que el establecimiento de prácticas educativas con predominio de alguna de las funciones apuntadas, determina en alto grado la formación de sujetos con formas específicas de pensamiento, expresión y actitud. En este sentido, es indispensable subrayar la necesidad de que toda práctica educativa busque como función sustantiva la de promover la transformación de pautas de conducta social e individual relativas a las formas de relacionarse con otros sujetos, el conocimiento o las formas de participación social. Por esta razón, se hace indispensable reconocer los elementos teóricos que explican el proceso con los propósitos de la formación del sujeto.

En esta propuesta educativa, se vislumbra al aprendizaje, como un proceso que involucra a la totalidad del ser humano y que se refleja en la elaboración

---

<sup>64</sup> Entenderíamos lo metodológico con relación a la dinámica que se propicia desde la estructura curricular, la cual visualizamos como el esquema formal y el conjunto de relaciones que se desarrollan entre los elementos con los que se soporta al proceso, y que a su vez dependen de la propuesta del marco de referencia; con su declaración sobre el aprendizaje, sus participantes y su proceso.

y manifestación de la conducta. Dicha conducta manifiesta un carácter adaptativo del aprendizaje con respecto al entorno social.<sup>65</sup>

No debe perderse de vista sin embargo, que la adaptación no es la integración del sujeto al mundo, la adaptación se da en la medida en que el sujeto y el objeto se transforman. De ahí el señalamiento de Piaget:

"La teoría del conocimiento es (...) esencialmente una teoría de la adaptación, aunque esta adaptación revelará finalmente, como sucede con todas las adaptaciones, la existencia de una interacción inextricable entre los sujetos y los objetos."<sup>66</sup>

Esta interacción, no es un mero reflejo de la vida del hombre en el mundo, La interacción se establece a partir de la acción que el sujeto desarrolle sobre los objetos del mundo. En este sentido, es que se afirma que el sujeto conoce aquello que la experiencia de su acción le proporciona, en el entendido de que todas las acciones corresponden al proceso de desarrollo del sujeto. En razón de ello, la complejización del objeto es paralela al desarrollo del sujeto (biológico, físico, mental) y a la organización de sus esquemas de acción,<sup>67</sup> de aquí que el aprendizaje sea un proceso constructivo y dialéctico en el que el motor es la acción, la práctica que es transformada en experiencia.<sup>68</sup>

"Por medio de la acción los objetos serán asimilados a los esquemas de acción (...) la asimilación, confiere significado al hecho externo y es transformadora del objeto a través de la incorporación de significaciones. Pero a su vez, el objeto exigirá modificaciones del esquema asimilador, en virtud de sus propias características objetivas como obstáculo a la asimilación completa."<sup>69</sup>

Lo anterior significa, que la interacción que se establece entre el sujeto y el objeto, determina un proceso del cual resulta no sólo el aprendizaje sino una forma de conocer. Significa también un factor de suma importancia para los

---

<sup>65</sup> Esta característica es de suma importancia porque permite establecer una interpelación entre el carácter ontológico del trabajo, con el aprendizaje, visto como elemento epistémico en la transformación. Esta relación determina también la pauta para integrar la categoría de la creatividad.

<sup>66</sup> Piaget, Jean. Psicología y epistemología, p. 11

<sup>67</sup> Pueden entenderse como estructura cognitivas que posibilitan la repetición o generalización de acciones en situaciones distintas. Es decir, junto con la abstracción y reflexión son los elementos centrales de la inteligencia.

<sup>68</sup> Es pertinente recordar que Piaget plantea la existencia de dos tipos de experiencia: la física y la lógico-matemática. La primera es aportada por el objeto, la segunda se obtiene de la acción del sujeto sobre el objeto (abstracción).

<sup>69</sup> E. Ferreiro y R. García. Citado por Beller, Walter. El concepto de transformación en el proyecto académico de la UAM-X, p.75

propósitos educativos, en tanto que de ello resulta una postura metodológica<sup>70</sup> para orientar la propuesta educativa.

Con base en esto, se requiere señalar que la tarea educativa tiene como propósito principal, propiciar la relación de l sujeto, no con objetos terminados, sino con objetos de la realidad que tendrá que reconocer como objetos de estudio. Esto requiere incorporar dentro de las metas educativas formas de pensamiento y actitudes que hagan consciente al alumno, de su participación como sujeto en el proceso de aprendizaje. Significa enseñarlo a aprender.

Con base en lo anterior, en el presente plan de estudios, se han elaborado los siguientes *ejes propositivos* que habrán de ser deducidos como enunciados de valor para orientar las actividades del programa académico, a saber:

- La enseñanza debe orientarse a asegurar la asimilación reflexiva y crítica de las formas de pensamiento fundamentales, como el pensamiento deductivo, el pensamiento experimental o el pensamiento histórico, y también las formas de pensamiento reflexivo y crítico.<sup>71</sup>
- La enseñanza debe adaptarse al nivel de desarrollo del alumno.
- Debe propiciarse un aprendizaje activo de tal forma que se deduzca de ella una forma de estructurar el conocimiento.
- El proceso de aprendizaje debe vincularse con el proceso de socialización de tal forma que se convierta en un instrumento para la interpretación de la realidad cotidiana.
- Las formas de trabajo específicas, deben promover la problematización de tal forma que se propicie el movimiento de las estructuras mentales.
- Debe promoverse la formación de actitudes paralelamente al desarrollo de aptitudes.
- Concretamente en las áreas artísticas, se debe promover una práctica reflexiva de tal forma que el alumno haga consciente su proceso creativo.
- La creatividad debe vislumbrarse más allá del ámbito de la invención; la creatividad tiene íntima relación con el hombre independiente y crítico, que puede obrar y elaborar proyectos propios.<sup>72</sup>
- La educación artística no puede verse de manera aislada o privilegiada, debe situarse dentro de un proyecto de formación integral del individuo.
- Como proyecto educativo, debe buscarse la superación de imágenes estereotipadas sobre el trabajo artístico. El egresado deberá asumirse como sujeto social y conferir a su obra el carácter de producto cultural más que un resultado autobiográfico; ello aún reconociendo el carácter subjetivo que subyace a ella.

---

<sup>70</sup> En este momento lo metodológico corresponde a una acepción de la didáctica.

<sup>71</sup> Cfr. Bourdieu, Pierre. *Los contenidos de la enseñanza*. Universidad futura. P.21

<sup>72</sup> Pansza, Margarita. *Pedagogía y currículum*. P.70

- Como proyecto académico debe reconocerse que los conocimientos científicos y técnicos son un aporte para la manifestación estética pero no sus elementos esenciales. Se debe respetar la naturaleza expresiva y sensible de las artes, de tal forma que se reflexione en torno a las características y necesidades de éstas. Es decir, se debe buscar el equilibrio entre la razón lógica y la sensibilidad e imaginación creativa.
- A partir del contexto social en que se desarrolle, el egresado deberá mantener una postura crítica frente a los acontecimientos histórico-sociales de tal forma que se esté dispuesto a enfrentar valores enajenantes y de dominación.
- El egresado deberá estar dispuesto al trabajo grupal, confrontar sus esquemas referenciales y producir mensajes que incidan en la reflexión por parte del espectador.

Por lo anterior, es menester que toda práctica educativa se oriente al desarrollo de las potencialidades del ser humano, y que se reconozca a éste, como constructor de su propio aprendizaje, por lo cual debe entenderse al aprendizaje como un proceso en espiral producto del desarrollo psicosocial y experiencias del hombre, como producto de las prácticas sociales, ideológicas y económicas que caracterizan a una práctica social determinada. En la elaboración del conocimiento el sujeto participa activamente a través de la articulación de esquemas biológicos, cognoscitivos y sociales en tanto es un ser concreto y social que pueda pensarse como objeto, concebir símbolos, crear y usar un lenguaje, prever y planificar su acción, utilizar técnicas que modifican su propia naturaleza y producir manifestaciones de diversa índole para comunicarse con el medio, dentro de las cuales están presentes las del arte.

Los párrafos anteriores corresponden al marco de referencia del Plan de estudios de Profesional medio en artes; se podrá estar de acuerdo o en desacuerdo con ellos, sin embargo la cuestión es de qué manera estos elementos son asimilados por los participantes de la práctica educativa; cuál es su interpretación, de que manera llevan a cabo los lineamientos metodológicos, y cómo lo relacionan con la estructura curricular.

La realidad es que las líneas señaladas son poco conocidas, y toda la práctica se realiza de acuerdo a la dinámica que cada docente le imbuya a su clase, de tal forma, el Plan de estudios se reduce al ámbito de señalar las asignaturas y el número de horas que le corresponden por semana. Por tanto todo el proceso de diseño no fructifica en lo real.

Una de las conclusiones ha que nos lleva lo anterior es a señalar que la *representación social*<sup>73</sup> que se tiene sobre el currículum corresponde a una noción de mapa curricular en el que se establecen el orden en que se imparten las asignaturas de una carrera. Es decir solo una de las fases del proceso.

---

<sup>73</sup> Nos referimos a la Representación social en los términos en los que lo plantea Moscovisci como la construcción de significados relacionados con la práctica cotidiana

Una de las preguntas que se pueden plantear sobre estas situación es en el sentido de la posibilidad de revertir este proceso. De acuerdo a nuestra experiencia la respuesta es afirmativa. Consideramos que la preocupación aquí expresada ha sido abordada en diversas acciones que hemos realizado con los docentes en las cual, con motivo de diversas temáticas como la elaboración de programas de estudio, evaluación de los aprendizajes o de evaluación curricular, hemos introducido la problemática curricular con una visión integral.

Nuestra propuesta es en sentido de iniciar justamente a partir del referente de los docentes; esto es, a partir del mapa curricular, modificar la connotación del perfil de egreso y ubicar los niveles de concreción curricular a saber: planes de trabajo docente, programas de estudio, Plan de estudio y currículum.

### ANEXO 3<sup>74</sup>

#### *Oferta educativa de programas del área artística en el interior de la República; nivel medio superior y superior.*

- *Técnico en Música.* Facultad de Música, Universidad Autónoma de Nuevo León (febrero 1998).
- *Instructor de Arte.* Facultad de Música, Universidad Autónoma de Tamaulipas (julio de 1999).
- *Técnico Instructor en Danza Folklórica Mexicana.* Escuela de Artes, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- *Técnico Superior en Actuación.* Facultad de Bellas Artes, Universidad Autónoma de Querétaro.
- *Subprofesional en Música.* Escuela de Artes, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- *Profesional Medio en Artes Visuales (Pintura).* Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño, Universidad de Guadalajara.
- *Profesional Medio en Artes Visuales (Escultura).* Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño, Universidad de Guadalajara.
- *Profesional Medio en Artes Visuales (Fotografía).* Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño, Universidad de Guadalajara.
- *Profesional Medio en Artes Visuales (Diseño publicitario)* Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño, Universidad de Guadalajara.
- *Profesional Medio en Danza.* Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño, Universidad de Guadalajara.
- *Profesional Medio en Actuación.* Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño, Universidad de Guadalajara.
- *Profesional Medio en Música.* Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño, Universidad de Guadalajara.
- *Lic. en Música (Educación musical).* Escuela de Artes, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- *Lic. en Música (Composición).* Escuela de Artes, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- *Lic. en Música (Instrumentista).* Escuela de Artes, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- *Lic. en Música.* Universidad Veracruzana.
- *Lic. en Artes Plásticas.* Universidad Veracruzana.
- *Lic. en Teatro.* Universidad Veracruzana.
- *Lic. en Danza.* Universidad Veracruzana.
- *Lic. en Arte Dramático.* Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma del Estado de México.

<sup>74</sup> ANUIES. *Anuario Estadístico de programas de nivel superior.* varios años y CIEES, *La evaluación de las Humanidades.* Comité de Educación y Humanidades. México, ANUIES-CONAEVA, 2000.

- *Lic. en Música (Instrumentista)*. Facultad de Música, Universidad Autónoma de Nuevo León.
- *Lic. en Música (Compositor)*, Facultad de Música, Universidad Autónoma de Nuevo León.
- *Lic. en Música (Cantante)*. Facultad de Música, Universidad Autónoma de Nuevo León.
- *Lic. en Música (Director de coros)*. Facultad de Música, Universidad Autónoma de Nuevo León.
- *Lic. en Artes Visuales*. Facultad de Artes Visuales, Universidad Autónoma de Nuevo León.
- *Lic. en Artes (Artes Visuales)*. Escuela Popular de Bellas Artes, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- *Lic. en Danza Clásica*. Facultad de Artes Escénicas, Universidad Autónoma de Nuevo León.
- *Lic. en Danza Contemporánea*. Facultad de Artes Escénicas, Universidad Autónoma de Nuevo León.
- *Lic. en Arte Teatral*. Facultad de Artes Escénicas, Universidad Autónoma de Nuevo León.
- *Lic. en Artes (Artes Plásticas)*. Departamento de Bellas Artes, Universidad de Sonora.
- *Lic. en Artes (Danza)*. Departamento de Bellas Artes, Universidad de Sonora.
- *Lic. en Artes (Música)*. Departamento de Bellas Artes, Universidad de Sonora.
- *Lic. en Artes (Música instrumentista)*. Departamento de Bellas Artes, Universidad de Sonora.
- *Lic. en Artes (Teatro)*. Departamento de Bellas Artes, Universidad de Sonora.
- *Lic. en Artes (Danza)*. Escuela Popular de Bellas Artes Escuela Popular de Bellas Artes, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- *Lic. en Artes (Música; composición)* Escuela Popular de Bellas Artes, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- *Lic. en Artes (Música; canto)*. Escuela Popular de Bellas Artes, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- *Lic. en Artes (Música; dirección coral)*. Escuela Popular de Bellas Artes, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- *Lic. en Artes (Música; dirección orquestal)*. Escuela Popular de Bellas Artes, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- *Lic. en Música*. Escuela de Música, Universidad Autónoma de Coahuila.
- *Lic.- en Música*. Escuela de Música, Universidad Autónoma de Zacatecas
- *Lic.- en Música (Instrumentista)*. Facultad de Bellas Artes, Universidad Autónoma de Querétaro.
- *Lic.- en Música (Enseñanza musical)*. Facultad de Bellas Artes, Universidad Autónoma de Querétaro.
- *Lic. en Artes Visuales (Diseño gráfico)*. Facultad de Bellas Artes, Universidad Autónoma de Querétaro.
- *Lic. en Artes Visuales (Artes plásticas)*. Facultad de Bellas Artes, Universidad Autónoma de Querétaro.
- *Lic. en Educación Artística*. Facultad de Música, Universidad Autónoma de Tamaulipas.

- *Lic. en Música*. Facultad de Música, Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- *Lic. en Danza Moderna y Clásica*. Escuela de Artes, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- *Lic. en Artes Visuales (Pintura)*. Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño, Universidad de Guadalajara.
- *Lic. en Artes Visuales (Escultura)*. Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño, Universidad de Guadalajara.
- *Lic. en Artes Visuales (Fotografía)*. Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño, Universidad de Guadalajara.
- *Lic. en Artes Visuales (Dibujo y estampas)*. Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño, Universidad de Guadalajara.
- *Lic. en Música (Concertista solista)*. Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño, Universidad de Guadalajara.
- *Lic. en Música (Dirección coral)*. Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño, Universidad de Guadalajara.
- *Lic. en Música (Pedagogía musical)*. Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño, Universidad de Guadalajara.
- *Lic. en Música (Canto)*. Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño, Universidad de Guadalajara.
- *Lic. en Música (Composición)*. Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño, Universidad de Guadalajara.
- *Lic. en Artes Escénicas (Danza folklórica)*. Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño, Universidad de Guadalajara.
- *Lic. en Artes Escénicas (Danza contemporánea)*. Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño, Universidad de Guadalajara.
- *Lic. en Artes Escénicas (Teatro)*. Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño, Universidad de Guadalajara.
- *Lic. en Enseñanza de Danza Folklórica*. Escuela de Artes, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- *Lic. en Arte Dramático. (Dirección)*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- *Lic. en Arte Dramático. (Actuación)*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Del listado anterior se puede observar la existencia de una oferta creciente de estudios dentro de las disciplinas artísticas, aunque también es de hacer notar las diferencias que existen entre los niveles en los que se ofrecen estos estudios, así como la nomenclatura con los que se identifican.

Se sabe que la distinción entre los estudios de nivel medio con respecto a los superiores no es muy clara. Lo cual es lógico dada la constitución disciplinaria de las artes, en la que la enseñanza de las técnicas o los aspectos procedimentales es un aspecto fundamental.<sup>75</sup> Tal situación ocasiona que en la mayoría de los casos la

---

<sup>75</sup> Estamos empleando el término de procedimentales de acuerdo al planteamiento del constructivismo, noción que refiere el aprendizaje de procedimientos relacionados con el desarrollo de habilidades y destrezas que pertenecen a un ámbito determinado de conocimiento de una disciplina.

enseñanza sea la misma para ambos niveles. Lo que sentaría la diferencia entre el nivel medio y el superior tendría que establecerse en cuanto al fundamento teórico y las habilidades que se desarrollan a partir de éste. Sin embargo, en el ámbito de práctica profesional, las diferencias no son tan marcadas en todos los casos. Es decir, para el caso del arte, dentro del campo laboral, no existe una delimitación precisa entre los ámbitos de competencia de los técnicos y los licenciados. A ello contribuye la propia naturaleza del aprendizaje, en el cual para áreas como la música o la danza clásica, el proceso de aprendizaje para la formación de concertista o ejecutantes debe dar inicio a edades tempranas, hecho que no concuerda con la situación cronológica relativa a los niveles del Sistema Educativo Nacional.

También es menester considerar el hecho de que la nomenclatura de los títulos universitarios plantean una diversidad no desdeñable en cuanto a la práctica profesional a la que parecen dirigirse. Es decir, poniendo de ejemplo al área de música, sería necesario diferenciar entre instrumentista o concertista, para ubicar cuál es la posible práctica y campo profesional. Si se considera que ambos programas se ofrecen a nivel licenciatura, es de esperar que ambos programas sean equivalentes en cuanto a su alcance.

A este respecto, y desde la perspectiva del Cedart se puede señalar lo siguiente:

- Los maestros de Cedart consideran que no existe diferencia entre los planes de profesional medio que ofrece el Cadart con respecto a los de licenciatura que ofrecen las Universidades.
- Al interior de los Cedart,<sup>76</sup> se ha solicitado la elaboración de planes de nivel licenciatura para competir con la oferta de las Universidades, paradójicamente éstas han abierto programas de nivel medio, incluso en el caso de la Universidad de Guadalajara, los programas tienen una denominación muy similar (profesional medio en...)
- Aún considerando lo anterior, lo cierto es que por el prestigio de las Instituciones Universitarias; la Universidad de Guadalajara y la Universidad Autónoma de Nuevo León respectivamente, éstas tendrían una ventaja en cuanto a la captación de estudiantes, aunado a ello la posibilidad y continuidad entre niveles significa un valor agregado a sus programas de nivel medio, en ambos casos la licenciatura y en el caso de la U de G la posibilidad de continuar con estudios de posgrado.
- Las áreas de influencia de éstas instituciones universitarias, aunado a la oferta de otras, como la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, o las Universidades de Sonora, Coahuila, Tamaulipas en la zona norte y noroeste, significan una cobertura regional con la que los Cedart, en general y los programas de profesional medio en particular, tienen que competir en situación de franca desventaja.

En fecha reciente, los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), han publicado diversos resultados de la evaluación diagnóstica en diferentes campos del conocimiento. En el caso de las carreras artísticas que se

---

<sup>76</sup> Cabe señalar que esta era una de las principales recomendaciones del Conalte en 1982.

ofrecen en diferentes Instituciones de Educación Superior públicas, se identificó una problemática que puede ser identificada a partir de dos grandes rubros: una conectada con la propia naturaleza de estas disciplinas y otra referida a la problemática generalizada de la educación superior en México.

En el primer caso se señala como grandes problemas, entre otros, los siguientes<sup>77</sup>:

- Vocaciones no definidas
- Falta de grados académicos para cumplir con los requerimientos formales de la contratación docente
- La falta de oferta educativa en los niveles previos que formen cuadros con la preparación indispensable para el ingreso a los niveles superiores
- Un mercado de trabajo poco atractivo
- Modelos curriculares que no atienden a la naturaleza de la formación práctica consustancial a las artes, situación que se refleja, en la asignación de créditos dentro de los planes de estudio por ejemplo.

Existe una serie de problemas que atañen a cada una de las áreas artísticas, con lo cual se consolida la perspectiva que se ha esbozado en este trabajo, referida a la necesidad de profundizar en la investigación de los procesos curriculares establecidos dentro de la educación artística.

Con respecto a los problemas que la educación artística comparte con el sistema se señala:

En general la creación de carreras universitarias de arte no ha sido acompañada del apoyo institucional correspondiente. Los programas requieren de una infraestructura adecuada, de un espacio físico que sea suficiente, de tal suerte que sea posible albergar a las futuras generaciones de artistas.

(...)

La precaria situación económica de estos programas se debe en buena medida a la [...] supeditación presupuestal a unidades preestablecidas. Esta situación, si bien determinó ventajas inmediatas para su operación (al compartir instalaciones, materiales y algunos profesores), planteó problemas posteriores importantes en su desarrollo, salvo en casos excepcionales.<sup>78</sup>

De tal suerte, el estado del arte en cuanto a las carreras artísticas se caracteriza por una falta de ubicación en cuanto a su desarrollo y participación social. Tal circunstancia obliga al análisis de su propia naturaleza para enfilarse sus propósitos conforme a un aporte tangible que puedan brindar a la sociedad en donde se desarrollan.

---

<sup>77</sup> Comité de Humanidades. *Las Humanidades, la Educación y las Artes en las Universidades de México*. p.p.84,85.

<sup>78</sup> *Ibidem*