



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA

**DISEÑO DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO
DE LA ASIGNATURA DE ARTES, EN EL MARCO DE LA
REFORMA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA 2006**

**INFORME ACADÉMICO DE ACTIVIDAD PROFESIONAL
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:
LOURDES MARGARITA AGUILAR CHOZA



Facultad de Filosofía
y Letras

ASESORA: MTRA. MARGARITA MATA ACOSTA

MÉXICO, D. F.

2009



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

*A mis amados padres, Elda
y José. Con quienes alguna
vez tuve un compromiso, el
cuál hoy espero cumplir.*

*Para mis entrañables hijos,
Jimena y Emiliano. Con la
idea de que tengan siempre
presente que nunca es tarde
para realizar los anhelos.*

*Gracias Gerardo y Magui,
quienes me acompañaron y
padecieron durante este
proceso.*

Índice

	<i>Página</i>
Introducción	5
1. Marco institucional de la Educación Artística en la Secretaría de Educación Pública	
1.1 La Educación Artística en el Programa Nacional de Educación 2001-2006	9
1.2 La Reforma de la Educación Secundaria	13
1.3 Estructura y funciones de la Dirección General de Desarrollo Curricular	16
2. Fuentes curriculares que sustentaron el diseño de los Programas de Estudio de Artes en el marco de la Reforma de la Educación Secundaria	
2.1 Principales acciones y reflexiones sobre la enseñanza del arte en la escuela	22
2.1.1 Fuente epistemológica	22
2.1.2 Fuente psicopedagógica	26
2.1.3 Fuente sociocultural	43
2.2 Primeras definiciones curriculares	48
3. Establecimiento de criterios generales para el diseño de los Programas de Estudio de Artes	
3.1 Primer criterio: Marco referencial sobre el sentido del arte en la escuela	54
3.2 Segundo criterio: Relación de la enseñanza de las artes con el perfil de egreso y las competencias para la vida en la educación básica propuestos por la SEP	56
3.2.1 El desarrollo del pensamiento y las competencias	57
3.2.2 Los recursos cognitivos y los esquemas de pensamiento en una competencia	59
3.2.3 Prácticas sociales y competencias	63
3.2.4 Competencias mayores o transversales y disciplinarias	68
3.3 Tercer criterio: Los adolescentes como centro del currículo	71
3.4 Cuarto criterio: La relación entre las disciplinas artísticas y otras asignaturas	74
3.5 Quinto criterio: La diversidad cultural	75
3.6 Sexto criterio: Las tecnologías de la información y la comunicación	77
3.7 Séptimo criterio: La flexibilidad en la asignatura de Artes	77
4. El desarrollo de competencias en la organización y estructura de los Programas de Estudio de Artes	
4.1 Enfoque pedagógico de cada disciplina artística	84
4.2 Finalidad de las artes en la escuela	86

4.3 Organización de los contenidos	89
4.3.1 Bloques de contenidos	90
4.3.2 Contenidos específicos: integración de conocimientos, procedimientos y actitudes	92
4.3.3 Ejes de enseñanza y aprendizaje: Expresión, Apreciación y Contextualización	95
4.4 Orientaciones didácticas	98
4.4.1 Comentarios y sugerencias didácticas	98
4.4.2 Sugerencias metodológicas: Secuencia de actividades y proyectos	99
4.5 Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de las artes	104
4.5.1 Aprendizajes esperados	104
4.5.2 Proceso de evaluación	106
Conclusiones	109
Fuentes consultadas	119
Anexos	127
Anexo 1. Cuadro comparativo de las tesis y argumentos que delimitan el debate contemporáneo de la educación artística	128
Anexo 2. Modelos Curriculares que surgen de las tendencias en educación artística	130
Anexo 3. Propuesta de seguimiento sobre la aplicación de los programas de Artes en escuelas secundarias del estado de Morelos	132
Anexo 4. Propuesta de seguimiento sobre la aplicación de los programas de Artes en escuelas secundarias del estado de Morelos	135
Anexo 5. Las artes en la educación secundaria. Propuesta curricular. Guía de análisis	139
Anexo 6. Momentos didácticos para el desarrollo de secuencias de actividades	141
Anexo 7. Etapas para realizar un proyecto	143
Anexo 8. Orientaciones para evaluar el trabajo con las artes	147
Anexo 9. Estructura general de los Programas de Estudio de la disciplina artística (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	151

Introducción

En el presente Informe Académico expongo algunos de los momentos más significativos de mi participación en el proceso de diseño de los Programas de Estudio de Artes en el marco de la Reforma de la Educación Secundaria 2002-2006, con dos propósitos fundamentales:

- a) Obtener el grado en la Licenciatura en Pedagogía.
- b) Presentar y sistematizar la experiencia que obtuve como pedagoga durante este proceso en el campo de la educación artística para el nivel educativo de secundaria.

Ambos propósitos se relacionan en el sentido de que mi participación durante el proceso significó conjugar la formación teórico-metodológica que recibí en la UNAM, la cual me permitió tener una actualización permanente –a partir de los cambios vertiginosos que se dan, en la actualidad, en el campo social y educativo–, con la experiencia adquirida como profesional de la pedagogía durante más de 10 años de laborar en la SEP.

Los procesos de formación y autoformación me permitieron desarrollar ciertas competencias profesionales para intervenir en un proyecto educativo de alcance e impacto nacional.

¿Por qué la Educación Artística? Porque es un hecho que la educación artística es un área aún relegada en los sistemas escolares a nivel nacional e internacional, y es sorprendente observar la falta de presencia y consistencia que se da en este campo de conocimiento. Por lo cual, más que presentar un informe con carácter cronológico sobre la construcción de los programas de estudio, describiré cuatro aspectos primordiales que me permitieron tener una visión de la enseñanza y del aprendizaje del arte en la escuela secundaria, de tal manera que en el desarrollo de los capítulos sea factible comprender cómo se gestaron los programas, teniendo como soporte las tres fuentes curriculares (social, epistemológica y psicopedagógica), que permean todo diseño curricular.

En el primer capítulo describo el contexto social e institucional que permitió que esta área educativa fuera tomada en cuenta como esfera relevante para el desarrollo integral del alumno. Presento los principales lineamientos del *Programa Nacional de Educación 2001-2006* para la educación básica, la Educación Artística

y, en especial, para la educación secundaria, así como las principales estrategias que se propusieron para llevar a cabo la Reforma de la Educación Secundaria. Además, describo las funciones y condiciones organizativas del área de Artes en la SEP. Es conveniente resaltar que estos tres espacios se conjugaron para contribuir a cambiar la concepción sobre la práctica de la enseñanza de las artes en la escuela y que dicha área tenga un valor incuestionable como ámbito del conocimiento en el contexto escolar.

En el capítulo dos explico las principales investigaciones teóricas y de campo en torno a la enseñanza del arte, así como las acciones que desarrollamos junto con diferentes actores del proceso educativo, que nos permitieron una aproximación y comprensión de la situación y demandas que presentaba la educación artística en la secundaria a nivel nacional y a las que deberían responder los programas de estudio de la asignatura que pretendíamos diseñar. También presento los primeros logros y la definición desde la cual se insertaría la enseñanza de las artes en la escuela secundaria y hacia donde se guiaría la práctica educativa en este campo.

En el capítulo tres abordo los principales criterios establecidos por la SEP para el diseño de los programas educativos de secundaria, así como los que se definieron al interior del área de Artes para sustentar la especificidad de los contenidos en la articulación con la nueva propuesta curricular, lo que posibilitó el desarrollo de estos criterios en los programas de las cuatro disciplinas.

Asimismo, expongo los principales criterios que nos permitieron construir el enfoque de la educación artística en la escuela básica, con base en el desarrollo de tres competencias: Expresión, Apreciación y Contextualización de las artes. En conjunto, estas competencias forman el núcleo esencial de la asignatura: el desarrollo del *pensamiento artístico*, al integrar los conocimientos específicos de las disciplinas artísticas con las competencias educativas de largo alcance que propone la SEP sobre una formación para la vida. Además, y de manera general, describo el marco de referencia para definir las competencias que favorecen el desarrollo cognitivo y afectivo del adolescente, a través de la movilización o

integración de diversas habilidades, valores y actitudes que hoy en día se consideran de gran relevancia en su experiencia de vida.

En el capítulo cuatro presento, de manera más concreta, la asesoría que di a los especialistas de las distintas disciplinas artísticas (Danza, Teatro, Música y Artes Visuales) en la definición de estrategias y metodología para la construcción didáctica de los programas de estudio desde una perspectiva del desarrollo de competencias educativas. También describo las orientaciones y los señalamientos a partir de los cuales cada disciplina artística desarrolló su propuesta particular y que quedaron expresados en los documentos curriculares oficiales.

Por último, en las conclusiones muestro los logros alcanzados y los retos que implica llevar a cabo la realización de estos programas de estudio para una revaloración y puesta en práctica de la enseñanza y el aprendizaje de las artes en la educación básica y, en especial, en la educación secundaria.

Por lo cual, deseo que el presente Informe Académico contribuya a lograr que se reconozca, cada vez más, el papel fundamental que desempeña el pedagogo en los procesos educativos, independientemente del área o campo del saber en el que desarrolle su tarea, así como favorezca, de alguna manera, el seguir promoviendo procesos de búsqueda y mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje del arte en el trayecto formativo que ocupa la educación básica en nuestro país.

Capítulo 1

**Marco institucional de la Educación Artística en
la Secretaría de Educación Pública**

Es un hecho que, en la actualidad, a nivel mundial se están viviendo procesos de transformación social en muchos sentidos; de entre ellos destaca la forma en que la sociedad genera, se apropia y utiliza el conocimiento, por lo cual, y en lo que respecta a la educación, se requiere buscar estrategias innovadoras para ser parte de e incidir en la producción de conocimientos.

Desde este panorama, a nivel internacional se consideró que la Educación Artística tendría que verse como un campo de conocimiento que refuerza e impulsa no sólo el aprendizaje de conocimientos sino el desarrollo de competencias que potencian la generación y utilización de éstos, tanto escolares como extraescolares, a fin de incidir en el desarrollo integral del individuo. Y es que el arte y la educación, como campos interrelacionados, se abren a nuevos entornos buscando que los individuos participen de una vida cultural y democrática, lo que en nuestro país se conseguirá en la medida en que el sistema educativo nacional logre que los alumnos comprendan el conocimiento que adquieren en la escuela y tengan recursos que les preparen y permitan vivir en el mundo actual.

Sobre esta base, se pretende que la Educación Artística en las escuelas contribuya al desarrollo de la parte afectiva y cognitiva de los estudiantes; al autodescubrimiento; al aprender a lo largo de la vida, y a relacionarse de forma armónica con los demás y con el mundo que les rodea.

A partir de este referente se analizará el contexto social en que se desarrolla la Educación Artística en nuestro país, para responder a los cambios que se presentan día a día.

1.1 La Educación Artística en el Programa Nacional de Educación 2001-2006

A lo largo de la historia, la educación ha estado intrínsecamente relacionada con los procesos sociales y económicos de los diferentes países que conforman nuestro planeta, además de que en cada uno se regula de distintas maneras. En México, por ejemplo, al inicio de cada periodo de gobierno (que dura un sexenio) se crea un documento rector: el Plan Nacional de Desarrollo, que marca las directrices en materia social, económica y política; es decir, las acciones del gobierno. De éste se deriva el Programa Nacional de Educación,

que propone la Secretaría de Educación Pública (SEP), y que sustenta las orientaciones y los propósitos del sistema educativo nacional.

En este ámbito, cabe resaltar que durante los dos regímenes políticos anteriores al de 2001-2006 (1989-1994 y 1995-2000), se dieron acontecimientos importantes que cambiaron el rumbo de la educación: el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), la creación de la nueva Ley General de Educación y las reformas al artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Asimismo, se propusieron la obligatoriedad de la enseñanza secundaria, que pasó a formar parte de la educación básica, la creación de nuevos Planes y Programas de Estudio, y la reformulación de los libros de texto para este tipo de educación.

No obstante, el *Programa Nacional de Educación 2001-2006* –que formó parte de un cambio de partido político en el poder– guardó cierta continuidad con los dos regímenes anteriores, pretendiendo superar las deficiencias en el sistema educativo y crear las condiciones para lograr “una educación de buena calidad para todos”, principio que le dio sustento.

También se propuso que la enseñanza básica orientara su trabajo hacia el desarrollo de las competencias cognitivas¹ de los estudiantes, en especial de las habilidades comunicativas básicas, además del interés y de la disposición para aprender permanentemente en forma autónoma y autodirigida; de la capacidad para identificar y resolver problemas; de la posibilidad de predicción y generalización de resultados; del pensamiento crítico; de la imaginación espacial; del pensamiento deductivo, y del conocimiento de su entorno natural y social. Otra de las pretensiones del Plan era que los alumnos se formaran como futuros ciudadanos que convivieran en la democracia y la cultura de la legalidad, atendieran al cuidado de su cuerpo y desarrollaran sus posibilidades físicas.²

Es conveniente resaltar que en el documento rector de la SEP se concedió especial importancia a la posibilidad de expresarse mediante los lenguajes

¹ Son las manifestaciones del individuo que involucran conocimientos y habilidades mentales, como el reconocer, plantear y resolver problemas; el análisis, la reflexión, el juicio crítico y, en general, el pensamiento holístico, que le permiten enfrentarse a la vida.

² SEP, *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, 2001, p. 124.

artísticos, impulsando el desarrollo de la sensibilidad y el sentido estético de niños y jóvenes:

La Educación Artística es fundamental para la educación integral de todas las personas, pues les permite apreciar mejor el mundo, expandir y diversificar su capacidad creadora, desplegar su sensibilidad, y ampliar sus posibilidades expresivas y comunicativas; propicia el desarrollo de procesos cognoscitivos como la abstracción y la capacidad de análisis y síntesis. En el currículo debe ocupar un lugar tan importante como la formación científica y humanística; su presencia a lo largo de la vida escolar es de gran trascendencia, principalmente en edad temprana, cuando se construyen las bases para desarrollar el talento artístico.³

Con base en lo anterior, se dijo que para lograr que en los diferentes ámbitos de la escuela se valorara el papel de la Educación Artística se requería una mayor definición en cuanto a sus contenidos, así como más calidad y cobertura dentro de la escuela, porque era el espacio propicio para el descubrimiento y ejercicio de las artes. También se reconoció que en ese momento existían ciertas limitaciones –aunque no se aclaró cuáles–, que impedían que los niños accedieran a una formación de tipo artístico.

Dicho discurso educativo cobró gran relevancia en la búsqueda de un desarrollo integral para el alumno, donde se articularan la afectividad, la expresión artística, la interacción social y el desarrollo de los diferentes tipos de inteligencia humana y constituyeran la vida intelectual, cultural y social de niños y jóvenes.

Por otro lado, se subrayó la tarea, para los equipos técnico-pedagógicos, de revisar, adecuar y articular los currículos de los tres niveles de la educación básica –preescolar, primaria y secundaria–, lo que implicó realizar una evaluación integral de los de cada nivel, de materiales educativos, de prácticas de enseñanza en el aula y la escuela, con la finalidad de renovar y dar congruencia pedagógica y organizativa, tanto a cada nivel educativo como a la educación básica en general, incluyéndose la Educación Artística. Para ello se propusieron como estrategias:

... establecer la gradación de las habilidades y competencias a desarrollar por los alumnos, así como los estándares de logro educativo, para cada asignatura y grado de la educación básica, a fin de conformar el perfil de egreso de cada nivel educativo.⁴

³ *Op. cit.*, p. 33.

⁴ *Idem*, p. 138.

En cuanto al fortalecimiento de los contenidos educativos específicos de la educación básica y la producción de materiales impresos, se subrayó:

Fortalecer el papel de la Educación Artística en el currículo de la educación básica, reconociendo su valor en la formación de individuos críticos, reflexivos y tolerantes, mediante las siguientes acciones:

- *Desarrollar la capacidad de apreciación y expresión artística del alumno, mediante el conocimiento y la utilización de diversas formas y recursos de las artes.*
- *Promover el acercamiento de las escuelas a diversas manifestaciones artísticas y culturales, a fin de ampliar la visión y los horizontes culturales de alumnos y maestros.*
- *Concertar acciones y esfuerzos con otras organizaciones e instituciones vinculadas con la promoción de las artes y la cultura.*⁵

De esto se desprendió, como una línea de acción, “El desarrollo integral de la Educación Artística y la Cultura”,⁶ donde habrían de considerarse los lineamientos expuestos en el *Programa Nacional de Educación 2001-2006*:

- Fomentar la investigación y evaluación del sistema para conocer su situación, así como los factores que inciden en su desarrollo; reorientarla y promover la innovación con la finalidad de que se mejore la calidad y equidad en la educación básica.
- Sistematizar y difundir estudios nacionales e internacionales con el propósito de aportar elementos para la formación y participación del personal docente y directivo, las autoridades educativas, y todos los involucrados en la tarea educativa.
- Crear mecanismos que garanticen la participación del magisterio en el análisis, la reflexión y la elaboración de propuestas sobre el quehacer educativo, así como la formación y el desarrollo profesional de los maestros de manera continua.
- Reforzar los equipos técnicos estatales en el campo profesional, recuperar la experiencia que han generado, su opinión y buscar su participación para mejorar el sistema educativo nacional.
- Buscar la articulación con otras dependencias públicas y organizaciones nacionales e internacionales vinculadas con el ámbito educativo, para coordinar esfuerzos que apoyen los propósitos de un sistema educativo

⁵ *Idem*, p. 142.

⁶ *Ibidem*, p. 144.

acorde con las perspectivas planteadas en el *Programa Nacional de Educación 2001-2006*.

Del documento rector se resalta la importancia que se le dio al nivel secundaria, porque reconocía que la Reforma educativa realizada durante los dos periodos anteriores (1989-2000) había resultado insuficiente y prevalecía la fragmentación de conocimientos, una estructura y organización tradicionales, además de que tampoco mejoró el ambiente formativo de los adolescentes. Por lo cual, el gobierno que se estableció en el periodo del 2001 al 2006 tuvo a bien plantearse, como uno de sus principales proyectos en materia educativa, el *Programa de Reforma Integral de la Educación Secundaria*.

Así es como, a partir de esta breve síntesis, es posible observar las metas, los objetivos y las visiones del sistema educativo nacional en términos del marco normativo sobre el cual se desplegarían, en dicho periodo, las acciones en materia de educación básica; que ocupó un lugar relevante el reconocimiento y la importancia de impulsar la enseñanza de las artes como parte de la formación integral de los alumnos, así como que las reformas educativas mencionadas dieron pauta a repensar el lugar que ocupaba la Educación Artística en el currículo escolar y, específicamente, en la escuela secundaria.

1.3 La Reforma de la Educación Secundaria

El desarrollo de tendencias internacionales para mejorar la calidad educativa, aunado al momento político que el sistema educativo nacional vivió a partir del *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, significó para la Subsecretaría de Educación Básica (antes Subsecretaría de Educación Básica y Normal), como responsable de establecer los aspectos normativos para este nivel educativo en todo el país, el planteamiento de estrategias para llevar a cabo la *Reforma Integral de la Educación Secundaria* (RIES, después sólo Reforma de la Educación Secundaria).

Como ya se mencionó, en 1993 la educación secundaria se hizo obligatoria en nuestro país, lo que implicó realizar importantes cambios curriculares para cumplir con el propósito de brindar a los jóvenes una:

...formación general que les permita desarrollar las competencias básicas para enfrentarse a un mundo complejo, en constante cambio, e incorporarse a la vida social para contribuir a la construcción de una sociedad democrática.⁷

Sin embargo, es un hecho que en las administraciones anteriores se atendió más al nivel primaria, por considerarse que en él se concentraba la mayor matrícula escolar y, en consecuencia, se desatendió la calidad educativa del nivel secundaria.

Los cambios que se evidencian en la demografía –en la actualidad el país cuenta con una población de mayoría joven y para 2010 se espera alcance el número más alto de su historia–, en las diferencias que hay entre adolescentes de diversos grupos sociales y en la cultura que viven las nuevas generaciones, han puesto en crisis el papel de la escuela actual, pues no está respondiendo a las necesidades de dichos jóvenes y ha generado, como consecuencia, un aumento en la exclusión, el fracaso escolar, desinterés y desencanto de los adolescentes acerca de las experiencias escolares. Con lo que se concluye que la visión centrada en la primaria resultó limitada.

Aunado a esto, los jóvenes están viviendo importantes cambios sociales, económicos y culturales desde su realidad, lo que los lleva a enfrentar nuevas situaciones derivadas de complejos procesos de producción y mercado.

Además, la escuela secundaria había tenido una gran expansión; sin embargo, el crecimiento cuantitativo que se da a partir de la incorporación de más jóvenes a la escuela, no se acompañó de una reforma global de este nivel educativo en todos los sentidos.

Resultó evidente que, a lo largo de 10 años, no se había podido consolidar este nivel para lograr sus propósitos; por ello, la Reforma Integral de la Educación Secundaria que se propuso en el *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, buscó fortalecer la enseñanza secundaria considerando los siguientes aspectos:

- **Cobertura.** Ampliarla sustancialmente, hasta conseguir su universalización, en el menor tiempo posible.
- **Permanencia.** Reducir sensiblemente los niveles de deserción y fracaso.
- **Calidad.** Incrementar los resultados en materia de logros de aprendizaje.
- **Equidad.** Diseñar modelos adecuados que atiendan las distintas demandas y necesidades, y se produzcan resultados equivalentes para todos los alumnos, independientemente de su origen y condiciones.

⁷ *Ibidem.*

- **Articulación.** *Una escuela secundaria que se asuma como el último tramo de la educación básica y que se articule con los otros dos niveles educativos, tanto en su gestión como en su modelo curricular.*
- **Pertinencia.** *Transformar el ambiente y las condiciones de la escuela para lograr un genuino interés y gusto de maestros y alumnos por la tarea que realizan.*⁸

Estos propósitos se llevarían a cabo a partir de impulsar el desarrollo de tres campos: organización escolar, gestión del sistema educativo y currículo. En relación con éste último, se observa que entre los principales motivos por los que la Reforma de Secundaria pretendió modificar el Plan y los Programas de Estudio de 1993, estaba que si bien ese plan presentaba cambios importantes en el enfoque pedagógico, recuperaba y partía de las ideas y experiencias previas de los estudiantes, propiciaba la comprensión, la reflexión del aprendizaje y el trabajo en equipo, además de que fortalecía actitudes para la convivencia, a fin de desarrollar las capacidades y competencias para la vida, en realidad no se había consolidado, en gran medida, por la cantidad de contenidos de las diferentes asignaturas, dando lugar a un mapa curricular sobrecargado y fragmentado.

Tal situación tuvo importantes consecuencias académicas, como el hecho de que los estudiantes se esforzaban mucho por atender 11 asignaturas y a 11 maestros por grado escolar, lo que les generaba dispersión y falta de atención sobre el aprendizaje, pues se les relegaba la responsabilidad de integrar los saberes escolares y utilizarlos para satisfacer sus necesidades.

Al iniciar el proyecto de la Reforma de la Educación Secundaria se establecieron algunos criterios que permitieran guiar la construcción de la nueva propuesta curricular dentro del marco institucional:

- Organizar el currículo con base en el Perfil de egreso y de las competencias educativas generales.
- Identificar los contenidos fundamentales de cada área curricular y organizarlos en ejes o ámbitos en cada programa de estudios.
- Ofrecer mayor flexibilidad curricular, así como posibilidades de elección.
- Incrementar la articulación entre los tres niveles de la educación básica.
- Integrar la carga horaria de algunas asignaturas en un solo grado.

⁸ SEP, *Reforma Integral de la Educación Secundaria*, junio, México, 2004, p. 1.

- Aumentar el tiempo que el profesor dedicará a cada grupo y disminuir la cantidad de grupos atendidos.
- Distribuir la jornada escolar en un número menor de asignaturas.

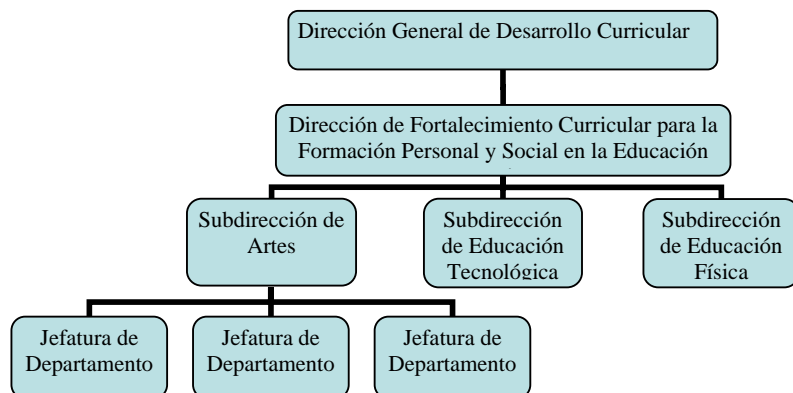
Tomando como base estos lineamientos, en 2002 inició la reforma educativa y, aunado a ello, empezó a perfilarse la perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje de las artes en la escuela secundaria, a fin de elaborar los programas de estudio correspondientes.

1.3 Estructura y funciones de la Dirección General de Desarrollo Curricular

En la Dirección General de Desarrollo Curricular, dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica, se elaboró la propuesta curricular a partir de los planteamientos del *Programa Nacional de Educación 2001-2006* y de las acciones propuestas en la Reforma de la Educación Secundaria.

Entre las principales atribuciones de la Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC, antes Dirección General de Materiales y Métodos Educativos) está la elaboración de los planes y programas de estudio para la educación básica, así como la modificación del currículo y de los métodos o enfoques pedagógicos que se encuentren en vigor.⁹ Además, alberga las diferentes direcciones de área para cada una de las principales asignaturas que conforman el currículo escolar. En el siguiente organigrama, es posible ubicar la Subdirección de Artes, donde se desarrollaron los programas de estudio que se describirán en este Informe.

⁹ “Artículo 29”, en *Diario Oficial de la Federación*, 21 de enero, México, 2005, p. 47.



Como antecedente a la conformación de la Subdirección de Artes, es conveniente mencionar que las propuestas educativas para primaria y secundaria en la Reforma Escolar de 1993, la realizaron profesionales que dependían directamente del Subsecretario de Educación de ese periodo, el profesor Olac Fuentes Molinar. En 1995 se conformó el primer equipo técnico-pedagógico responsable de la Educación Artística, con un pequeño grupo de profesionales provenientes de distintas formaciones académicas, para iniciar la producción de materiales didácticos que apoyaran esta actividad de desarrollo, principalmente para el nivel de primaria.

Para 1997 se creó, oficialmente, la Subdirección de Educación Artística, a la que me incorporé para formar parte del equipo técnico-pedagógico. Entre las funciones de la Subdirección estaba: la revisión y el diseño de contenidos, métodos y materiales didácticos (audio y video), programas de televisión e impresos, todo de acuerdo con el enfoque de los programas de estudio vigentes y las necesidades que se detectaban en la educación básica en materia de Educación Artística: Teatro, Música, Plástica, y Expresión Corporal y Danza.

Una característica de la Subdirección de Educación Artística ha sido la constante movilidad del personal que la integra, ya sea por la falta de experiencia en el campo artístico o en el desarrollo curricular, y su aplicación en la escuela pública mexicana. Si bien en nuestro país hay un importante

número de personas y grupos dedicados a promover el arte entre y para los niños, realmente son pocos los profesionales que tienen experiencia en la enseñanza de las artes dentro de la escuela y este aspecto resulta clave para entender la diferencia de observar a la Educación Artística como parte del currículo escolar o como práctica en ámbitos no escolarizados.

A estos factores se agrega el que tampoco haya suficientes plazas de contratación, pues durante el periodo de la Reforma y la definitiva conformación de la Subdirección, en la estructura administrativa de la Dirección de Fortalecimiento Curricular para la Formación Personal y Social en la Educación Básica (antes Dirección de Actividades de Desarrollo), sólo se abrieron tres plazas para Jefe de Departamento –una estaba a mi cargo–, y una Subdirección. El resto del personal que se requirió obtuvo contratos por honorarios de obra y tiempo determinado, lo que dificultó no sólo la unificación de un enfoque de la Educación Artística por parte del equipo, sino también la continuidad del propio proyecto.

Así, en la propuesta curricular que presento en este Informe, colaboramos un diseñador gráfico con estudios en historia y museografía, que se encargó del programa de Artes Visuales; un comunicólogo con estudios en danza y educación, que desarrolló el programa de Danza; una educadora musical, que hizo del programa de Música, y una comunicóloga con estudios en arte dramático, que realizó el programa de Teatro; las dos primeras personas tenían plaza de Jefe de Departamento y las dos restantes se contrataron por honorarios. Es importante mencionar que en la elaboración del programa de Teatro participaron, como responsables, tres personas, por la situación laboral ya expuesta.

Mi intervención como pedagoga se centró en coordinar a todo el equipo técnico-pedagógico en la realización de la propuesta correspondiente a los programas de Artes, como parte del currículo para la educación secundaria, lo cual incluyó, entre otras muchas tareas: participar en reuniones nacionales sobre la Reforma de Secundaria; investigar y proveer de información al equipo sobre la situación de la Educación Artística en el país y el mundo; elaborar lineamientos, criterios académicos y textos generales acerca de la didáctica de las artes, así como brindar asesorías y dar seguimiento para la construcción

curricular de cada uno de los programas de estudio de las disciplinas artísticas (Teatro, Danza, Música y Artes Visuales).

A partir de lo ya expuesto, se concluye que ante las demandas políticas, económicas y sociales, tanto internacionales como nacionales, hacia la educación básica, sobre todo la educación secundaria, al interior de la SEP se generó la necesidad de reformar en su totalidad este nivel educativo, porque que si bien al inicio la política de Estado planteó la Reforma Integral en todos sus sentidos, dicho discurso sólo se concretó en el Plan de Estudio 2006 de secundaria, pues las transformaciones de estructura, organización y condiciones de las escuelas fueron procesos de menor alcance. Sin embargo, en el caso de la asignatura de Artes se brindó la oportunidad y el espacio para repensar el papel que juega en la escuela e iniciar procesos de transformación al interior de la misma.

Capítulo 2

**Fuentes curriculares que sustentaron el diseño
de los programas de estudio de Artes en el
marco de la Reforma de la Educación Secundaria**

Una de las primeras interrogantes que se planteó el equipo multidisciplinario del área de Artes para construir la propuesta curricular fue: ¿De donde obtener la información necesaria y suficiente que permitiera presentar una propuesta congruente para la enseñanza del arte en la educación secundaria?

Para responder a esta cuestión, durante el proceso de construcción de los programas de estudio de Artes, el equipo no sólo se dedicó a obtener información de fuentes documentales, sino participó en diferentes eventos académicos, sostuvo reuniones de trabajo con autoridades educativas y especialistas en el campo, y realizó observaciones directas de la práctica escolar.

Con base en toda la información recabada se elaboraron ideas generales, que dieron origen y sustentaron el marco con que inició el trabajo de reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje de lo artístico en la escuela, incluyendo la relación del arte con las necesidades y los problemas institucionales y sociales, lo que nos permitió hacer una primera propuesta de los posibles contenidos de cada disciplina artística (Teatro, Danza, Artes Visuales y Música) y, en mi caso, establecer criterios para diseñar los programas de estudio.

Asimismo, a partir de los planteamientos de César Coll¹⁰ identificamos tres fuentes básicas de donde obtener información para sugerir y alimentar el diseño curricular: *a) la epistemológica*, que se relaciona con la visión de los especialistas en el ramo; *b) la psicopedagógica*, que se refiere a la estructura y organización curricular, al aprendizaje y a las características de los estudiantes y los maestros, y *c) la social*, que parte de los factores sociales y culturales que influyen en las necesidades y el impacto social de dichos conocimientos en el contexto escolar.

Con el propósito de reunir y aplicar la información obtenida de estas tres fuentes a la realidad concreta de la enseñanza de las artes, el equipo realizó y participó en diversas actividades, como:

- Seminario Interno de Formación e Investigación Académica del equipo multidisciplinario de Artes.
- Organización y participación en eventos académicos.

¹⁰ Coll, César, *Psicología y currículo. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración de un currículum escolar*, México, Paidós, 1995, pp. 33-34.

- Investigación de campo en escuelas, con alumnos, profesores y autoridades educativas.
- Reuniones de análisis y reflexión sobre la nueva propuesta curricular.
- Lecturas externas, además de la asesoría de especialistas de diversas instituciones.

Mi responsabilidad como pedagoga, dentro del equipo, recayó en participar en la definición de un marco epistemológico, psicopedagógico y social que sustentara la propuesta, pero diera mayor relevancia a la fuente psicopedagógica. Por su parte, los especialistas de las diferentes disciplinas artísticas se encargaron de la construcción del conocimiento que debía incluir su campo, mientras distintos investigadores de la Dirección General de Desarrollo Curricular proporcionaron la información que permitiera analizar el contexto sociocultural de la escuela secundaria.

Así, mientras los integrantes del equipo de Artes investigaban diversos aspectos sobre su disciplina, yo lo hacía acerca del tema y participaba en distintas actividades para recabar, sistematizar y coordinar la información obtenida a través de las tres fuentes antes señaladas.

Sin embargo, dada la dinámica laboral y la exigencia institucional, el proceso de construcción programática no se dio de manera lineal, pues hubo actividades, o estrategias, que fueron permanentes, otras surgieron de acuerdo con las necesidades y demandas que se presentaban en la SEP o al interior del equipo multidisciplinario de Artes, y unas más se dieron en forma simultánea. Aun así, para los propósitos de este Informe y con la idea de lograr una presentación clara, se desarrollan las distintas acciones organizadas a través de las tres fuentes, aunque no correspondan de manera exclusiva a una, porque en general aportaron información para las tres fuentes.

2.1 Principales acciones y reflexiones sobre la enseñanza del arte en la escuela

2.1.1 Fuente epistemológica

Respecto a la fuente epistemológica, es importante mencionar la creación del Seminario Interno de Formación e Investigación Académica, que tuvo como propósito orientar el análisis de los aspectos teórico-metodológicos para la construcción del conocimiento artístico, a la vez que se revisaban los procesos

individuales de alumnos, institucionales, sociales y curriculares en que se enmarca la enseñanza de la educación básica, primero desde una perspectiva general, para luego centrarnos sólo en el nivel de secundaria.

Desarrollar este Seminario permitió que el equipo técnico-pedagógico de Artes pudiera abordar, desde un enfoque multidisciplinar, algunos de los planteamientos y fundamentos actuales de la educación artística, lo que dio como resultado la uniformidad de algunos criterios.

Estuve a cargo de la coordinación del Seminario durante todo el proceso de la Reforma de la Educación Secundaria, el cual se convirtió en una modalidad de trabajo académico que nos permitió sistematizar toda la información obtenida.

Los ejes o temas de análisis propuestos al iniciar dicho proceso se fueron modificando o reestructurado con base en las necesidades que el mismo equipo planteaba y de acuerdo con la dinámica del trabajo diario.

Entre las primeras conclusiones que se obtuvieron de esta experiencia estuvo el poder identificar y diferenciar las principales tradiciones y escuelas de pensamiento que había en el campo de la educación artística, que sirvieron de punto de partida para conformar nuestro marco teórico; por ejemplo, supimos que desde la primera mitad del siglo xx y hasta nuestros días, un asunto que ha dominado la discusión sobre la educación artística es la función que tiene en los procesos educativos, además del tiempo y de las modificaciones que ha tenido en la historia de la enseñanza secundaria, a partir de las distintas concepciones de la enseñanza y el aprendizaje; así, nos enteramos que la enseñanza del arte ha estado influida por diversos paradigmas de la psicología educativa, entre los que resaltan el cognoscitivo, el psicogenético y el psicosocial.

En cuanto a las posturas teóricas sobre la enseñanza del arte que cuentan con más bibliografía y tradición internacional, sobresalen las anglosajonas, que en su mayoría se dedican a la enseñanza de la plástica. Entre sus principales exponentes están John Dewey, Herbert Read y Viktor Lowenfeld, quienes defienden a las artes como medio de expresión personal; Rudolf Arnheim y su estudio de la percepción visual; Elliot W. Eisner que presenta al arte como un factor que estructura la mente; Howard Gardner con la nueva concepción de las Inteligencias múltiples; Graeme Chalmers, Arthur D. Efland, Kerry Freeman

y Patricia Stuhr, quienes son partidarios de la pedagógica crítica y participativa y de una visión del arte que podemos llamar posmoderna.

Las diferentes vertientes teóricas se analizaron y discutieron al interior del equipo técnico-pedagógico, a fin de contar con bases para iniciar el análisis de la experiencia en la enseñanza del arte en nuestro país y definir la postura teórica que se tomaría a partir del contexto de la escuela pública mexicana.

De todas las posturas teóricas que revisamos en el trabajo de equipo, elaboré un cuadro sinóptico que presenta a autores y los principales planteamientos que detonaron el análisis y trabajo comparativo sobre éstas (para su consulta, véase el Anexo 1).

En términos generales se observó que las tendencias teóricas han permitido desarrollar modelos curriculares que no representan concepciones “puras” u ortodoxas, sino que se mezclan en los sistemas educativos (en el Anexo 2 se puede consultar la síntesis que realicé sobre los propósitos y el enfoque de los modelos más representativos,). Por lo cual, nos dimos a la tarea de revisar qué sucedía actualmente en el contexto internacional. En relación con esto, mi actividad consistió en describir, a partir de los lineamientos educativos, o documentos curriculares, las perspectivas más recientes de la enseñanza de las artes en la escuela secundaria, o el nivel educativo equivalente, que se aplican en otros países.

En primer lugar, encontré que la UNESCO ha estado interesada en promover acciones para el desarrollo de la Educación Artística, y justifica su presencia en los diferentes currículos argumentando que la escuela no logrará cumplir cabalmente los objetivos que la comunidad se ha trazado para despertar la curiosidad intelectual, el talento, la afectividad y la dignificación de la persona humana, si no se hace un trabajo más fecundo a partir de la enseñanza del arte en la escuela, de tal manera que lo prefigura como un gran detonador para el desarrollo individual y social.

Desde este referente, mi trabajo se dirigió a hacer un análisis comparativo del marco general, de los propósitos, del enfoque pedagógico y de los aspectos centrales que sobre la Educación Artística se expresa en diversos documentos de distintos países.¹¹

¹¹ Entre ellos se encuentra: el *Prediseño Curricular para la Educación General Básica*, de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina; los *Programas de Estudio de*

Como resultado del trabajo que realicé sobre pedagogía comparada, me di cuenta que en la mayoría de los currículos internacionales existe un gran esfuerzo por impulsar y organizar el aprendizaje de las artes en la escuela, por lo que su estudio se incorpora dándole la categoría curricular de asignatura y enseñándose de manera independiente, sistemática y en espacios programáticos propios, tanto en el nivel primaria como en el de secundaria y durante todo el trayecto de aplicación del plan de estudios correspondiente.

En secundaria, por ejemplo, el plan de estudios abarca de tres a cinco años, según el país, y se cuenta con un tiempo *ex profeso* para el aprendizaje de este campo de conocimiento, al que se denomina de diversas formas, desde la más común: Educación Artística, hasta la menos común: Artes, e incluso toma el nombre de la disciplina que se aplique: Teatro, Danza, Música o Artes Plásticas (o Visuales), de acuerdo con los propósitos que se persiguen.

Pero independientemente del nombre que se le asigne, en la mayoría destaca la autonomía curricular que se le da a cada disciplina, siendo la Música y las Artes Plásticas (o Visuales), las áreas que se imparten en casi todos los países. En la República Argentina, por ejemplo, el Teatro se incorporó al currículo sólo recientemente, aunque de manera autónoma, mientras que en España y Reino Unido se integra como parte del contenido del programa de estudios de la lengua materna. Respecto a la Danza, existe poca tradición sobre su enseñanza y sólo se le toma en cuenta si los países tienen una tradición cultural en esta disciplina, como en Brasil, o forma parte de los contenidos de la Educación Física, la Música o las Artes Escénicas.

Asimismo, en la construcción de algunos proyectos curriculares en países de América Latina es evidente una gran influencia de los currículos de países desarrollados, donde están presentes algunos principios de la tendencia educativa cognitiva, resultado de las reflexiones de teóricos como Rudolf Arnheim, Elliot W. Eisner y Howard Gardner.

Otra actividad que permitió nutrir nuestra fuente epistemológica fue el trabajo realizado con Eduardo Remedi, un especialista en diseño curricular del

Educación Artística, del Ministerio de Educación de la República de Chile; los *Estándares de Contenido en Artes Visuales y Escénicas para las Escuelas Públicas de California*, del Consejo Estatal de Educación del estado de California, Estados Unidos; el *Currículum Nacional*, del Reino Unido; los *Estándares de aprendizaje para las Artes*, del Departamento de Educación del estado de Nueva York, Estados Unidos; el *Currículum de la Escuela Secundaria Obligatoria*, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España; el *Currículum Nacional*, del Perú; el *Currículo Nacional*, de Brasil.

DIE-Cinvestav, quien nos brindó algunas directrices generales para construir la propuesta desde su metodología al elaborar programas de estudio a partir de la lógica disciplinar. También le íbamos exponiendo los avances alcanzados a fin de tener una realimentación constante en relación con los mapas conceptuales, las redes semánticas y los cuadros de gradación de cada disciplina artística que fuimos logrando.

Una de mis actividades consistió en mantener un diálogo continuo y directo con este especialista e irle presentando los avances de la propuesta. Cabe señalar que él reconoció y legitimó el trabajo realizado hasta el momento, ante las autoridades con las cuales laboraba el equipo.

2.1.2 Fuente psicopedagógica

En relación con la fuente psicopedagógica, nuestro trabajo se dirigió a revisar y analizar los planes y programas de estudio oficiales de educación primaria y de secundaria, que se aplicaban desde el Ciclo Escolar 1992-1993 en nuestro país, donde observamos que el currículo se organizó en asignaturas y actividades de desarrollo, y que la llamada Expresión y Apreciación Artística se incorporó en estas últimas, con la finalidad de ponderar los dos procesos que se involucran en el aprendizaje de la Música, la Expresión Corporal y la Danza, el Teatro y la Plástica.

También se revisó el *Programa de Educación Preescolar 2004* que, partiendo de las tendencias educativas que se presentan a nivel internacional, organizó el conocimiento escolar por competencias educativas, agrupándolas en seis campos formativos, uno de los cuales se dedica a la Expresión y Apreciación Artísticas e incorpora las cuatro disciplinas artísticas.

Un primer aspecto que surgió de este análisis fue resaltar que, a diferencia de los planes de estudio de los niveles preescolar y primaria donde se describían con mayor precisión los propósitos de la Educación Artística y se presentaban los programas de estudio organizados en actividades independientes de aprendizaje, el plan de estudios de secundaria no desarrolló ninguno y sólo exponía lineamientos generales, como por ejemplo:

El Plan de estudios conserva espacios destinados a actividades que deben desempeñar un papel fundamental en la formación integral de los estudiantes: la expresión y la apreciación artística, la educación física y la educación tecnológica. Al definir las como actividades y no como asignaturas académicas,

*no se pretende señalar una jerarquía menor como parte de la formación, sino destacar la conveniencia de que se realicen con mayor flexibilidad, sin sujetarse a una programación rígida y uniforme y con una alta posibilidad de adaptación a las necesidades, los recursos y los intereses de las regiones, las escuelas, los maestros y los estudiantes.*¹²

Como se puede observar, respecto al nivel de secundaria, la SEP no asumía ningún compromiso o directriz concreta para el desarrollo de las artes en la escuela, porque al momento de iniciar la Reforma Escolar de 1993, según mi investigación, no había un equipo técnico-pedagógico *ex profeso* para desarrollar los programas de estudio de esta disciplina, por lo que no fue importante presentarlos en lo que se llamó “Modernización Educativa”.

En relación con los materiales educativos creados por la SEP, se analizó el *Libro para el Maestro. Educación Artística. Primaria* (SEP, 2000), que entre sus propósitos buscaba actualizar el enfoque pedagógico de los programas de estudio de Educación Artística y ofrecer a los maestros información básica sobre las características, los propósitos y los elementos propios de cada disciplina (Teatro, Artes Plásticas, Música y Expresión Corporal y Danza), así como proporcionar una serie de actividades para realizar en la escuela (salón de clase, salón de usos múltiples, patio, etcétera), pero sin presentar una gradación de contenidos para su aprendizaje. Ésta fue una de las limitantes que evidenciaba el material, pues al estar dirigido a todos los maestros de primaria del país, la dosificación de contenidos quedaba un tanto descubierta, porque no se organizaba para cada grado escolar.

También se revisaron los materiales didácticos que la SEP había producido hasta ese momento, con la finalidad de apoyar el trabajo del docente de primaria en el aula, entre los que estaban: *Los animales*, 1995 (programa de animación digital en video); *Cantemos Juntos*, 1997 (paquete con cuatro audiocintas y folleto); *Disfruta y Aprende. Música para la escuela primaria*, 1997 (paquete con 20 audiocintas y folleto); *Cómo se enseña hoy... Educación Artística en la educación básica*, 1998 (programa en video); *Aprender a Mirar. Imágenes para la escuela primaria*, 2000 (portafolio con 40 imágenes y libro), y *Bartolo y la música*, 2000 (dos programas de animación digital en video).

Adicionalmente, se analizaron los diferentes programas educativos creados para la Barra de Verano que, durante los meses de julio y agosto, transmitía el

¹² SEP, *Plan y Programas de Estudio 1993. Educación Básica. Secundaria*, México, p. 14.

Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), y cuyo propósito era actualizar a docentes y directivos en servicio sobre los enfoques vigentes, los materiales didácticos de reciente aparición y los temas que se consideraban importantes dentro del ámbito de la educación básica y, de manera particular, los correspondientes a la Educación Artística.

Los títulos que produjo la SEP, hasta el momento de nuestra revisión eran:

- *La Educación Artística en el nivel básico.*
- *La Danza y la Expresión Corporal.*
- *Expresión y Apreciación Plástica.*
- *La Música en la escuela primaria.*
- *El Teatro en la escuela primaria.*
- *Visitar museos de arte.*
- *Pensar y hacer en Educación Artística.*

Como resultado de esta revisión, se observó que la SEP produjo más materiales didácticos para el área de música y, en menor medida, para plástica, pero los videos que se realizaron para la Barra de Verano, del ILCE, sí abordaron la Educación Artística como una actividad global y las cuatro disciplinas artísticas por separado.

A partir del análisis de dichos materiales, nos fue posible precisar que durante el periodo 1996-2000 se dio un cierto impulso a las actividades de Educación Artística en la escuela primaria, pero no en secundaria, porque no se elaboró ningún tipo de material didáctico para este nivel educativo. Sin embargo, sí se compraron los derechos o se reprodujeron series educativas que integraron el acervo de la Videoteca Escolar, que son programas con gran valor didáctico, aunque la realidad indica que se han difundido poco entre los docentes.¹³

Asimismo, del trabajo de revisión pudimos concluir que en los documentos curriculares normativos creados por la SEP, la Educación Artística tenía una carga horaria mínima: una para primaria, dos para secundaria y en preescolar no se especificaba, en comparación, por ejemplo, con las horas que se destinaban para la enseñanza y el aprendizaje de asignaturas como

¹³ Entre los que se encuentran: *Acércate a la música; Paletes; Cuéntame un cuadro; La danza en la corte; Entre bailes y disfraces, y Hagamos Arte.*

Matemáticas y Español, lo que le restaba importancia y jerarquía a este campo de conocimiento.

Tal organización curricular respondía a una concepción tradicional que se tiene acerca del conocimiento y de la inteligencia, que entiende a esta última como el razonamiento matemático y verbal, reflejando la concepción de una escuela racionalista que priorizaba los conocimientos que se consideraban instrumentales o utilitarios.

Si bien en los documentos curriculares se señalaba la posibilidad de utilizar otros tiempos y espacios extraescolares para el desarrollo de las actividades de educación artística, en realidad resultaba un tanto ilusorio, porque en el discurso pedagógico sí se incorporaba el arte, pero en la práctica era difícil enfrentar un plan de estudios y una tradición escolar en que preponderaban los contenidos y el aprendizaje de las llamadas materias académicas sobre las actividades de desarrollo. Bajo esta orientación, darle un espacio o cierta presencia a la educación artística en el currículo escolar, tampoco garantizaba que los alumnos accedieran a experiencias significativas para el aprendizaje de esta disciplina, pues las condiciones internas y externas de la escuela imposibilitaban lograr un trabajo más fecundo.

Otra conclusión que obtuvimos fue que la educación artística, como parte de las *actividades de desarrollo*, por la generalidad y ambigüedad de sus propósitos, y la abierta orientación que presentaba en su enfoque pedagógico, seguía siendo sólo un *complemento* para el desarrollo integral del alumno, porque las demás áreas de conocimiento desarrollaban el intelecto y ésta sólo contribuía a la parte emocional, así que se le asignaba un espacio para el entretenimiento y/o la creatividad espontánea.

Todo esto se reflejaba en los planes de estudio de educación básica, pues se proponía una “serie de actividades sin una secuencia y programación rígida”, en las que básicamente se trabajaba la expresión y en menor grado la apreciación, a través del contacto con las disciplinas artísticas, aislando la reflexión acerca de la importancia del contexto cultural del que participan las artes, y negando que su estudio proporcionaba elementos indispensables para comprender la realidad. Howard Gardner lo sustenta de la siguiente manera:

... los valores y las prioridades de una cultura pueden discernirse fácilmente por el modo en que se organiza el aprendizaje en las aulas.¹⁴

Además, en el enfoque pedagógico de los documentos oficiales y los materiales educativos realizados por el gobierno central en administraciones anteriores a la de 2001, se exponía una concepción que implicaba que el desarrollo cognitivo general y el infantil se daba de manera natural y universal, de tal forma que la educación sólo debía acompañar este proceso.

Por su parte, la propuesta pedagógica para la Educación Artística respondía al enfoque de la *libre expresión*, o *tendencia expresiva*, que consideraba que el niño y el adolescente, a través de realizar diversas producciones y explorar diferentes medios y materiales, desarrollara sus posibilidades y potencialidades expresivas y comunicativas con las disciplinas artísticas, sin intervención intencional por parte del docente, centrando su función en crear un ambiente propicio y acercar los recursos y materiales al educando. Asimismo, el maestro tenía la libertad total de emprender un trabajo con la disciplina a su elección o abordar aspectos y actividades que creyera más convenientes.

También se observó otra contradicción: algunas de las actividades sugeridas en los Planes de Estudio de 1993 no eran acordes con el desarrollo psicosocial de los niños, como la interpretación de obras artísticas en preescolar y la construcción de títeres en los últimos grados de primaria.

Además, como parte de este enfoque educativo se presentaba la visión contextualista que sostiene Elliot W. Eisner (1994)¹⁵ acerca del estudio de las artes, donde se le asigna a las actividades artísticas funciones para el aprendizaje de otras asignaturas académicas que se consideran de mayor trascendencia en el desarrollo humano, como la presentación de obras para el aprendizaje de la Lengua y la realización de dibujos en la enseñanza del medio o de las ciencias.

La falta de reconocimiento sobre lo que se puede aprender con el estudio de las artes, se reflejaba, además, en su concepción de evaluación, porque se partía de criterios con base en actitudes generales y a veces imprecisas, como: el disfrute, el interés, el esfuerzo y la participación del alumno, sin considerar

¹⁴ Gardner, Howard, *Educación Artística y desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 1994, p. 11.

¹⁵ Eisner, Elliot W., *Educación la visión artística*, Buenos Aires, Paidós Educador, 1994.

que las artes implican procesos cognitivos complejos que requieren de estrategias e instrumentos específicos para evaluarlos.

Este panorama también nos mostró que si bien la Educación Artística se incluía en los planes de estudio de los niveles preescolar (2004) y primaria (1993), pero no en secundaria (1993), en realidad presentaba faltas de secuencia y articulación en cada nivel educativo y entre éstos, pues el primero respondía a un organización curricular por competencias, el segundo a actividades independientes y en el tercero no había ninguna propuesta (antes de 2006).

Por otro lado, y al no existir un programa oficial para la enseñanza de la asignatura de Educación Artística en el nivel de secundaria, otra de mis tareas consistió en recopilar información sobre la situación en la que se encontraba este campo formativo, estableciendo como propósitos conocer y analizar qué se estaba haciendo y qué lineamientos curriculares imperaban en las escuelas públicas, no sólo en las del Distrito Federal, sino en las de todo el país.

Esta labor no fue nada sencilla, porque en muchas entidades no se contaba con la figura administrativa dedicada a atender esta actividad de desarrollo, es decir, el jefe de enseñanza que existía en otras asignaturas del currículo; o bien, en un mismo estado podía haber un jefe de enseñanza para secundarias técnicas y otro para secundarias generales, así como una organización administrativa para el subsistema estatal y otra para el federal, con sus respectivos responsables del área de Artes, en caso de que hubiera; esto generaba falta de atención a la Educación Artística, la existencia de diferentes enfoques y/o prácticas pedagógicas para su enseñanza en una misma entidad.

Uno de mis apoyos en esta búsqueda, fue la posibilidad de asistir a reuniones con autoridades, jefes de enseñanza y profesores de escuelas secundarias, quienes –a petición expresa– me proporcionaron algunos de los Programas de Estudio de Educación Artística vigentes que aplicaban en sus entidades.¹⁶

¹⁶ Entre los principales documentos curriculares que analicé estaban: “Actividades de Desarrollo del Programa de Modernización Educativa”, un programa de estudios experimental aplicado en el programa general que se conoce como *Prueba Operativa*, elaborado en 1990 por el Consejo Nacional Técnico de la Educación (Conaltec); los programas de estudio de la Dirección de Escuelas Secundarias Generales y la Dirección General de Escuelas Secundarias Técnicas de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF, antes Subsecretaría de Servicios Educativos del Distrito Federal); el programa de estudio de primer año de Telesecundaria que sólo contemplaba la disciplina de

De este trabajo de análisis observé que los maestros, y en consecuencia las entidades del país, habían tenido como referente principal para la enseñanza del arte, hasta ese momento, la *Prueba Operativa*, la cual es un modelo educativo con una organización de contenidos curriculares, principalmente conceptuales, que siguen la lógica disciplinar y considera hechos, conceptos y principios desde un desarrollo histórico “academicista” de los grandes autores y las obras artísticas; es decir, el tratamiento de la información se dirige a que el alumno sólo “acumule” la misma.

Aunque algunas disciplinas hacían referencia al trabajo de la expresión o “práctica” coral, instrumental o dancística, y a la realización de productos prácticos para Artes Plásticas, los contenidos que se mencionaban eran mínimos. De esta manera, en primer año, la organización curricular incorporaba conocimientos sobre Artes Plásticas, en segundo Música y en el tercero Artes Escénicas: teatro y danza, pero no tenía finalidades educativas –propósitos– ni orientaciones metodológicas o didácticas para abordar los contenidos, sino sólo un mero listado de temas o actividades.

A diferencia de esto, en las propuestas curriculares de Secundarias Generales y Técnicas del Distrito Federal había un programa de estudios por cada disciplina artística (Teatro, Danza, Música y Artes Plásticas), a cursar durante los tres grados del nivel y el propósito era que el alumno estudiara una de las cuatro disciplinas durante los tres años que duraba su trayecto formativo en secundaria. Sin embargo, en secundarias generales la oferta se centraba en Música, por ser la disciplina que tradicionalmente se enseñaba y había pocos maestros que impartieran otra; por su parte, en secundarias técnicas la práctica escolar se orientaba más hacia la enseñanza de la Danza, seguida de Artes Plásticas, Música y Teatro.

Con esta información, en el Seminario interno del equipo técnico-pedagógico de Artes se concluyó que en las entidades federativas se habían generado y derivado una diversidad de propuestas curriculares en relación con la Educación Artística, a partir de los lineamientos establecidos en la *Prueba Operativa*. También se difundió mucho lo que se llamaba *Arte integral*, que

Teatro, además de los programas de estudio de los estados de Sinaloa, Yucatán, Baja California, Hidalgo, Sonora, Nuevo León, Morelos, Coahuila, Aguascalientes, San Luis Potosí, Estado de México, Jalisco y Tabasco, entre otros.

buscaba impartir las cuatro disciplinas –en algunos casos una por grado y en otras una disciplina por bimestre–, pero sin presentar una integración o relación conceptual o metodológica del trabajo con las Artes, pues partía de un listado de temas independientes de cada disciplina artística, restando calidad al aprendizaje y sin lograr un nivel de profundización.

Así, la falta de atención a la educación artística en el nivel de secundaria por parte del gobierno central, generó una diversidad de propuestas curriculares al interior del país, con propósitos pedagógicos y artísticos diferenciados, así como una indefinición sobre qué y cómo enseñar las artes en la escuela.

Dadas las condiciones y tendencias internacionales que ya habíamos revisado, llamó mi atención que en las recientes reformas educativas de diferentes países, las Artes tuvieran un mayor nivel de consolidación en los currículos escolares. Sin embargo, en México eran evidentes los grandes rezagos educativos en este campo, pues, como arrojó nuestra investigación sobre los programas de estudio, los enfoques o las tendencias de la enseñanza y del aprendizaje de las Artes no consideraban los cambios producidos en la educación artística a nivel internacional, que se dirigían a adaptarla a los tiempos que se vivían; por ejemplo, en relación con la posmodernidad, que implicaba profundas diferencias de concepción en el arte, la cultura y la educación que era inminente que la escuela considerara.

La situación que presentaban las entidades era resultado de la falta de investigaciones fundamentadas acerca del estudio de las Artes en nuestro país, que permitieran respaldar las decisiones relativas a las políticas y estrategias educativas para su enseñanza en la educación básica.

Por otro lado, buscamos identificar quiénes eran los docentes de este nivel educativo y partimos de una fuente que resultó fundamental por los datos que se obtuvieron: la *Encuesta a profesores de escuelas secundarias públicas 2003*,¹⁷ la cual se aplicó a 84.8% de profesores de educación secundaria del sector público del país y la contestaron 12 323 maestros de Expresión y Apreciación Artística.

¹⁷ Encuesta interna realizada por la SEP (DGDC/RS); la diseño y coordinó la Dra. Annete Santos del Real, consta de 57 preguntas cerradas y se implementó como parte del Diagnóstico para la Reforma de la Educación Secundaria (RS). Se aplicó durante los Talleres de Actualización del Magisterio, que se llevaron a cabo en agosto de 2003.

De la revisión de la encuesta pudimos obtener un perfil de los docentes, así como condiciones y percepciones generales que nos indicaban que: más de la mitad tenía entre 36 y 45 años de edad; su experiencia docente en el sistema educativo nacional giraba entre los 11 y los 20 años de servicio; la mayoría trabajaba en una sola escuela, y atendían los tres grados de secundaria.

Sin embargo, un dato desalentador fue encontrar que más de la mitad de los docentes que impartían Expresión y Apreciación Artística en las modalidades de Secundaria General y Técnica, también daban asignaturas como Español, Cívica y Ética, o se encargaban de las tres áreas de Actividades de Desarrollo: Educación Física, Tecnológica y Artística, lo que les exigía dominar y actualizarse en diversos campos de conocimiento.

En relación con la escolaridad y formación inicial de los profesores encontramos, en primer término, que habían cursado estudios en la Normal Superior, en segundo lugar una licenciatura no normalista, seguido de estudios técnicos, bachillerato, e incluso hubo un mínimo porcentaje con posgrado. Una limitante que observamos en la encuesta es que no se solicitó información sobre cuál era la especialidad disciplinar de los docentes en Artes, en qué área artística tenían más experiencia o cuál era su formación, lo que no permitió conocer con más precisión el perfil de los docentes de secundaria.

Asimismo, los maestros opinaron que las alternativas de actualización que tuvieron mayor impacto en su práctica docente eran: los talleres de academia, el material bibliográfico adquirido por cuenta propia, y la información obtenida en Centros de Maestros, Instituciones Públicas, Privadas y la Internet. También dijeron no haberse actualizado, porque las ofertas de la SEP no respondían a sus necesidades y/o no contaban con el apoyo institucional.

Respecto a sus competencias profesionales, más de la mitad de los docentes encuestados consideraron buena su actuación pedagógica, tanto en el dominio y el manejo de estrategias didácticas de la asignatura, como en el trabajo con adolescentes, pero, por el contrario, revelaron su deseo de fortalecer aspectos sobre técnicas y estrategias didácticas, de evaluación y orientación para la formación de adolescentes.

Un dato de trascendencia para el equipo técnico-pedagógico, que surgió del análisis, fue la seguridad que mostraron los docentes en el manejo de los contenidos propios de la asignatura, pues 79.1% consideró bueno el dominio

de las cuatro disciplinas; es decir, se contradecía lo que observamos en las visitas y las reuniones, respecto a la dificultad que presentaban los maestros para impartir “las actividades de desarrollo” en sus diferentes vertientes disciplinares.

Asimismo, llamó nuestra atención la percepción que los maestros tienen de sí mismos, de los alumnos, del aprendizaje y de la escuela, porque en la encuesta la mayoría manifestó resultados favorables en su práctica docente, lo cual es contrario a las percepciones y los resultados que se obtuvieron de la escuela secundaria pública; sin embargo, esto ratifica lo que los especialistas en elaboración de encuestas y análisis de resultados dicen: que los entrevistados tienden a evidenciar en otros sus carencias; que no son sinceros o es excesiva la confianza en sus respuestas y, en concreto, tienden a decir lo que se espera que respondan.

A pesar de todo, para el equipo técnico-pedagógico de Artes el estudio arrojó datos que permitieron contar con los primeros acercamientos sistemáticos que se habían dado en el país acerca de la situación de los docentes de Artes en la escuela secundaria; sus resultados nos mostraban un panorama sobre un perfil heterogéneo de docentes, condiciones adversas para impartir la asignatura y la necesidad de formación y actualización continua.

Otra fuente importante, y los primeros acercamientos directos que tuvimos con los docentes, fueron dos encuentros académicos que organizamos para difundir las tendencias de educación artística y saber más de las prácticas escolares en esta área: el *Coloquio Internacional de Educación Artística para la Escuela Básica*, y la *Segunda Reunión Nacional para la Educación Artística 2002*.

La idea fundamental giró en torno a realizar dos eventos conjuntos, uno internacional y uno nacional, que promovieran nuevas líneas de reflexión y análisis acerca del trabajo sobre educación artística en la escuela a través del diálogo de maestros de las entidades federativas y de público interesado con especialistas e investigadores destacados en este campo formativo, o áreas afines.

En el *Coloquio Internacional...* se abordaron las siguientes líneas temáticas:

- *Artes, educación y ciencias de la mente.* El destacado teórico en artes y educación, Elliot W. Eisner ofreció una Conferencia Magistral, y fue un importante referente en la construcción de los programas educativos.
- *Educación Artística, curriculum y contextos extraescolares.* Parte de mi responsabilidad en el evento consistió en organizar esta mesa. Para ello, invité como conferencista a una especialista en currículo de Artes de Argentina; luego intercambié con ella, en diferentes sesiones de trabajo, algunos aspectos relacionados con el desarrollo curricular.
- *Dimensión pedagógica de las Disciplinas Artísticas, y Artes, Educación y Desarrollo Cultural.*¹⁸

De forma paralela a la realización del Coloquio, en las jornadas vespertinas se llevó a cabo la *Segunda Reunión Nacional sobre Educación Artística*, donde se analizaron los siguientes temas: a) procesos cognitivos y arte; b) propósitos y contenidos en Educación Artística; c) didáctica e interdisciplinariedad, y d) el perfil de egreso de los alumnos de educación básica; asimismo, maestros de varias entidades pudieron compartir sus experiencias y expresar cuáles eran sus mayores necesidades sobre el área en ese momento.

En esta Reunión coordiné la sesión en que se revisaron los “Propósitos y contenidos en Educación Artística”, y para trabajar el tema elaboré una guía de trabajo con su respectiva antología. Así, identificamos los contenidos y aspectos esenciales que era necesario abordar en la práctica de la educación artística en la escuela, además de la preocupación de contar con un programa de estudios para el nivel secundaria.

Otro evento significativo para el equipo técnico-pedagógico de Artes fue el *Taller de didáctica de la Educación Artística 2003*, que se organizó al interior del área y coordinó Mariana Spravkin¹⁹ con maestros de educación secundaria del Distrito Federal, quienes ya habían aportado comentarios relevantes para la construcción curricular de la asignatura.

El propósito del Taller fue analizar, junto con la coordinadora, los avances enfocados a la didáctica de las Artes, sobre todo en lo referido al logro de una

¹⁸ Con las conclusiones del *Coloquio Internacional...* se publicó el libro *Miradas al arte desde la educación*, México, SEP, 2003.

¹⁹ Especialista en Didáctica de la Educación Plástica, de la Dirección de Currícula de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

visión metodológica que comprendiera desde el proceso de planeación hasta la evaluación.

Como en casi todos los eventos, mi labor en el Taller fue presentar el enfoque y el tratamiento didáctico que pretendía darse a la asignatura en el nivel secundaria. De este trabajo es conveniente rescatar el diálogo personal que establecí con Mariana Spravkin, acerca de la justificación de las competencias educativas a lograr en el área de Artes, porque era uno de los temas más relevantes en ese momento, por los lineamientos que se establecieron para todas las asignaturas y su desarrollo aún era incipiente.

Además, con el propósito de conocer más la escuela pública mexicana e identificar las concepciones y prácticas concretas que existían sobre la Educación Artística, todo el equipo técnico-pedagógico de Artes realizamos diferentes *Visitas a secundarias públicas del país en sus tres modalidades: Generales, Técnicas y Telesecundarias*; las llevamos a cabo a finales del 2000, en los estados de Aguascalientes, Colima, Coahuila, Chiapas y Guerrero. En 2003, a iniciativa del equipo, hicimos observaciones de clases de Educación Artística en escuelas secundarias del Distrito Federal. El carácter de ambas investigaciones fue básicamente etnográfico.

De esta experiencia obtuvimos un panorama desalentador, pues observamos diferentes factores que interfieren negativamente en las prácticas educativas, como: carga horaria; condiciones laborales; falta de recursos materiales y de apoyo institucional, entre otros ya bien conocidos, pero en las zonas rurales se agudizaban más.

Las prácticas y las opiniones de los docentes mostraban el reto que les implicaba dominar cuatro campos de conocimiento, además de su didáctica, y el que tres años escolares para impartir las cuatro disciplinas artísticas dificultaba su proceso de profundización.

Otro aspecto desalentador fue constatar que en su discurso los docentes recitaban los aportes que el arte da a la formación integral de los alumnos, mientras que en la práctica sus trabajos eran copias estereotipadas de los referentes culturales a que tenían acceso los alumnos, como la radio, la televisión y las revistas. También observamos la rutinaria práctica de tocar la flauta con piezas musicales que se habían enseñando en la escuela 30 años antes o más; la memorización de pasos para bailes de danza folclórica, e

incluso los alumnos portaban un uniforme que se había establecido como obligatorio mucho tiempo atrás, de tal manera que la práctica educativa en la escuela secundaria no había cambiado casi en ningún sentido.

Asimismo, confirmamos que los problemas de la didáctica en las Artes se centraban en: a) una falta de cultura sobre la planeación, pues no se realizaba o sólo de manera incipiente con algunos profesores, en general se rebasaba la hora de clase y no había correspondencia con lo planeado; b) la utilización de recursos, como libros de texto de editoriales privadas, con una visión histórica del arte, y c) la inexistencia de un trabajo colegiado en el área, ya sea por falta de tiempo o coordinación con otros docentes, en caso de que hubiera de la misma área.

Durante las entrevistas con maestros y alumnos también nos dimos cuenta que pocos docentes tenían una relación personal o un acercamiento reflexivo con las manifestaciones artísticas, en particular sobre los cambios sociales y las tendencias contemporáneas que han surgido con el mismo, lo que les impedía sostener debates informados entre profesores y con alumnos.

Para los docentes era difícil despertar el interés de los alumnos sobre el arte y sostenerlo, como resultado del poco tiempo del que disponían en el ciclo escolar, así como por la dificultad de manejar y abordar los contenidos de las cuatro disciplinas artísticas, en la mayoría de los casos ajenas a su formación, lo cual se acentuaba al utilizar una didáctica tradicional: se invertía mucho tiempo en pasar lista, revisar tareas y materiales a usar en clase; los contenidos se exponían oralmente y los alumnos copiaban o repetían la información; los estudiantes se expresaban “libremente” a través de actividades sin sentido pedagógico; el docente no tenía claro que para que los jóvenes pudieran expresarse y apreciar el arte era necesario el conocimiento básico y sistemático de los elementos y procesos que se involucran en el trabajo artístico.

Aunado a esto, para evaluar el desempeño de los alumnos, los referentes que tomaba en cuenta el docente eran: puntualidad al entrar a clase; tareas entregadas; número de participaciones; distracciones al resto del grupo;

revisión de cuadernos; productos entregados conforme a los periodos que marcaba la dirección de la escuela e, incluso, el aseo personal.²⁰

Otro factor que influyó en la calidad de la enseñanza era el número de alumnos asignados a cada docente, pues en cada grupo del turno matutino trabajaba con 35 a 45 y de 25 a 30 en el turno vespertino, dependiendo del grupo y las escuelas donde impartía las clases. Así, pudimos ubicar maestros que tenían asignados hasta 1 400 alumnos a la semana para impartir las cuatros disciplinas artísticas en los tres grados de secundaria.

Una limitante más, que los docentes de Artes expusieron en forma reiterada, eran las actividades extracurriculares: exceso de eventos escolares, la utilización de horas clase para ensayos, prácticas educativas y culturales que afectaban la enseñanza de los contenidos, porque a ellos les correspondía participar en este tipo de actividades, y los directivos no reconocían la importancia de la asignatura y de quienes la impartían.

Por otro lado, si bien las escuelas secundarias públicas del país presentaban insuficiencias presupuestales y de infraestructura, esto se agudizaba más en el caso de los espacios y recursos destinados a las Artes, porque no había condiciones *ex profeso* para su enseñanza; así encontramos, por ejemplo, que la Danza se impartía en los patios de las escuelas; los maestros de Música adquirían los materiales e instrumentos por cuenta propia y los llevaban de salón en salón; el trabajo con Plástica se realizaba en los mismos pupitres o bancas del salón de clase, y en Teatro –en caso de que hubiera esta opción– para dar la clase era preciso reubicar el mobiliario del salón, lo que restaba tiempo a la actividad.

Otra constante a lo largo del proceso, fue la demanda excesiva de los maestros para tener materiales para la enseñanza de las Artes, ello era comprensible, porque en los enfoques pedagógicos de los documentos oficiales se daba gran relevancia a los recursos didácticos, como si su sólo uso garantizara una educación de calidad, lo que también generaba una contradicción por parte del gobierno central, pues la producción de materiales didácticos para apoyar la práctica de la Educación Artística en la escuela era

²⁰ Esta última concepción es comprensible, porque el Acuerdo 200 que norma la evaluación del aprendizaje en la educación primaria, secundaria y normal, en su artículo 9º establece que en la Educación Artística las calificaciones se asignarán numéricamente, considerando la asistencia, el interés y la disposición para el trabajo individual, de grupo y su relación con la comunidad.

escasa y, en caso de existir, no llegaban a las mismas. Esta situación hizo que algunos estados crearan sus propios materiales para maestros y utilizaran otros que estaban a su alcance, como los de editoriales particulares; también hubo docentes que usaron materiales creados por la SEP, por ejemplo, el *Libro para el Maestro. Educación Artística. Primaria*. Esto era factible, porque los mismos maestros de secundaria mencionaron que en primaria no se impartía la asignatura y los alumnos ingresaban sin tener una mínima formación en este campo, así que era común que aprovecharan dicho material.

Como resultado de las entrevistas abiertas o los comentarios que se obtuvieron de algunos alumnos, rescatamos que el gusto por la clase de educación artística dependía más de la personalidad del maestro, del tipo de actividades que realizaban, y no de los contenidos abordados.

Las actividades manuales, la práctica rutinaria de técnicas o ejercicios que no consideraban propuestas pensadas por los propios alumnos, así como la preparación de eventos para una fecha determinada y a los que casi siempre se mandaba a los “mejores” o a quienes tenían el “talento innato”, inhibía las inquietudes de los adolescentes hacia el campo artístico, y redundaba en desaprovechar el interés y la iniciativa propia que muestran los jóvenes por acercarse a los espacios extracurriculares, como bailar, escuchar música, formar grupos musicales y dibujar.

Como si esto no fuera suficiente, las actividades artísticas en general se impartían en las últimas horas de la jornada escolar, cuando los alumnos ya estaban cansados, inquietos por terminar el día y con poca atención para el trabajo artístico.

A partir de la información recabada y el análisis sobre estas situaciones, nos dimos cuenta que el perfil docente era heterogéneo, que en realidad se sabe poco acerca de la percepción que tienen los alumnos y de los resultados de aprendizaje de la asignatura. También pudimos reconocer que había entidades y maestros realizando enormes esfuerzos por impartir y promover la educación artística, pero requerían de más apoyo por parte de la federación para seguir adelante con su trabajo y obtener mejores resultados.

En este punto, ya queríamos presentar y someter a discusión una de las primeras versiones de los programas de estudio de Artes para el nivel secundaria, por lo que organizamos las *Jornadas de Análisis de la Propuesta*

Curricular de Artes en Secundaria 2003, contando con la participación de jefes de enseñanza, autoridades educativas y maestros frente a grupo de diferentes entidades del país. Sin embargo, y debido a la intensidad del trabajo, no se presentó una propuesta acabada, porque sólo habíamos desarrollado el marco general, los propósitos y los contenidos de cada disciplina artística: Música, Danza, Teatro y Artes Visuales, faltando la parte medular sobre la organización curricular y las orientaciones didácticas generales.

En estas Jornadas, mi labor consistió en exponer, para todos los participantes, los propósitos y fundamentos de la Reforma de la Educación Secundaria, así como el proceso de construcción de los programas de Artes y el enfoque educativo que se les pretendía dar a partir de lo que habíamos obtenido, hasta ese momento, de las tres principales fuentes curriculares: epistemológica, psicopedagógica y social.

Por otro lado, durante las jornadas no se contó con la participación del especialista de Teatro, por lo que a partir de mi colaboración y acompañamiento en la construcción de los programas y, sobre todo, en esta disciplina artística, coordiné la mesa de trabajo, registré y sistematicé las observaciones y los aportes de los participantes. Durante el desarrollo de las sesiones de trabajo, los docentes expresaron que Teatro era la disciplina menos valorada e impartida en la escuela, pues sólo se retomaba como parte de las artes escénicas de tercer grado, donde se trabajaba más la danza folclórica, o se abordaba como recurso didáctico para el aprendizaje de la asignatura de Español. Esto implicaría, para el equipo técnico-pedagógico, impulsar la disciplina de Teatro con más ahínco.

Durante las Jornadas nos fue posible confirmar, a través de lo que expresaron los participantes, la misma situación y los mismos problemas en relación con la práctica artística que ya habíamos detectado en acciones anteriores, principalmente en las visitas a las escuelas. Sin embargo, es conveniente resaltar que algunos jefes de enseñanza y maestros se habían dado a la tarea de formar organizaciones privadas como el “Consejo Nacional de Expresión y Apreciación Artística”, que se encontraba funcionando en los estados de Aguascalientes, Jalisco y Querétaro y cuya propuesta era el *Arte Integral*. Decidieron aprovechar la falta de atención que se tenía en este campo para difundir y generar sus propias propuestas, así que en principio rechazaron

la que, como SEP, habíamos construido, pues les ocasionaría una pérdida del dominio y poder en los mercados editorial y de capacitación.

En conclusión, el evento nos permitió reflexionar acerca de la necesidad de elaborar una versión final de la propuesta con un lenguaje claro y accesible para los docentes, que les permitiera tener un instrumento de trabajo didáctico y concretar, en el aula, el nuevo enfoque pedagógico.

Hacia finales del 2004 y principios del 2005, el estado de Morelos aceptó participar en la *Primera Prueba piloto de los programas de Artes para secundaria*, como parte de la primera etapa de exploración del Plan y Programas de Estudio de la Reforma de Secundaria.²¹

A fin de que el equipo técnico-pedagógico de Artes realizara las observaciones y asesorías correspondientes, diseñé una guía de entrevista para los profesores participantes, así como una de observación de clases que permitiera llevar a cabo el seguimiento de los programas de estudio, con la idea de que observáramos nuestras variables de interés (véanse Anexos 3 y 4). Durante esta parte del proceso de trabajo, participé en el seguimiento a la aplicación del Programa de Estudios de Música.

También se acordó pedir a maestros y alumnos que elaboraran una bitácora o diario de clase donde registraran sus experiencias y dudas que surgieran en el trabajo con la asignatura.

A lo largo de este proceso, observamos a docentes muy comprometidos con su práctica pedagógica, que mostraban entusiasmo y aceptación hacia los nuevos programas, aun cuando no estaban terminados, por lo que expresaban su necesidad de que explicitáramos más sobre las orientaciones y los materiales didácticos para abordar cada contenido.

A partir de esta experiencia se decidió omitir, seleccionar y reestructurar algunos contenidos de los programas de estudio, así como incorporar orientaciones didácticas sobre las secuencias de actividades y los proyectos, de acuerdo con el tiempo de aplicación de la asignatura y con la idea de apoyar más la labor del docente.

²¹ Se seleccionaron dos planteles del estado de Morelos: la Escuela Secundaria Técnica No. 30 de Jiutepec, y la Escuela Secundaria No. 5 de Cuernavaca.

2.1.3 Fuente sociocultural

Para nutrir la *fuentes sociocultural*, en el sentido de actualizar y proveer información sobre los jóvenes y su relación con el arte y la sociedad, como representante del equipo técnico-pedagógico de Artes participé en el *Diplomado en Culturas Juveniles 2002*, organizado por la UAM-Iztapalapa; también analizamos uno de los estudios más recientes, en ese momento, sobre las características y condiciones de los jóvenes en nuestro país: la *Encuesta Nacional de la Juventud*,²² asimismo, consultamos varias fuentes documentales con exposiciones de diferentes investigadores que cuentan con estudios sobre la juventud en México y en otros países, y desde distintas perspectivas del tema. Todo esto nos permitió reunir elementos teóricos y metodológicos para reflexionar, al interior del Seminario Interno de Formación e Investigación Académica, acerca de las características y necesidades de los adolescentes en el contexto social y la escuela.

Obtuvimos información sobre la situación de las y los jóvenes en el contexto de la globalización y sus implicaciones; una visión general acerca de qué es la adolescencia, considerada como una etapa que forma parte de la juventud, destacando sus principales características del desarrollo, y un acercamiento a la vida cotidiana de las y los adolescentes dentro y fuera del ambiente escolar.

Un aspecto que marcó nuestro trabajo, es que comprendimos que una primera condición de la naturaleza de los adolescentes es la diversidad que presentan entre sí, pues aunque comparten cierta edad cronológica o biológica, no tienen las mismas necesidades, intereses, conductas ni prácticas sociales, las cuales dependen del entorno cultural y geográfico en que se desarrollan, de la clase social a la que pertenecen y del tiempo histórico en que viven. Sin embargo, los jóvenes de hoy en día comparten un mundo caracterizado por una gran complejidad en el que los cambios continuos y profundos, la desmitificación de verdades absolutas, la diversidad de formas de pensar, ver y vivir el mundo, y la incertidumbre, constituyen su única certeza ante su mundo.

La dificultad para atender esta diversidad por parte de la sociedad y de las instituciones que no crean espacios adecuados para la educación, el trabajo y la recreación, orilla a los jóvenes a no tener grandes esperanzas en el futuro,

²² SEP/IMI, *Encuesta Nacional de Juventud 2000. Jóvenes mexicanos del siglo XXI*, México, 2002.

por lo que es de esperarse que sean personas con más tendencias a vivir el presente, y busquen lo inmediato, lo placentero, lo nuevo y lo efímero.²³

A partir de esta información, es conveniente destacar la relación que puede guardar el arte con los jóvenes, quienes generan nuevos códigos para la imagen, el cuerpo y los sonidos, el conocimiento, la experimentación y el entretenimiento. Éstos son, ante todo, lenguajes que los distinguen, valoran, diferencian y que nos permiten observar el complejo sistema de ser jóvenes. Porque, para ser diferentes a los demás grupos sociales, las y los jóvenes crean su propia cultura a partir de diversas expresiones y prácticas como el arte callejero, los comics, el performance, los tatuajes, las perforaciones y una gran variedad de géneros musicales, que se manifiestan en distintos espacios y tiempos sociales; es decir, lo que algunos autores denominan culturas juveniles.²⁴

Las formas de comunicación que usa el adolescente son fundamentales para que comprenda y viva los cambios fisiológicos y emocionales que le ocurren, además de que le brindan temas de discusión para definir sus ideas y prácticas sociales; es decir, formas de utilizar su cuerpo, de bailar, de vestirse y de estar en los espacios de diversión, entre otros, que finalmente son modos de interrelacionarse con sus pares. Así, los estilos juveniles dan identidad a los individuos y a los grupos a que pertenecen, a través de sus artefactos, sus accesorios culturales, sus rituales, su lenguaje, su música, sus estéticas y sus producciones.

Pero la escuela no parece darse cuenta de todo esto, pues la relación que establecen los alumnos con los contenidos de las diferentes asignaturas, no tienen sentido ni corresponden a sus intereses y expectativas de vida presente o futura, como afirma Quiroz:

*... porque su aplicación está restringida a mundos especializados y su posibilidad de impactar la curiosidad es mínima.*²⁵

²³ Urresti, Marcelo, "Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela", en Tenti, Emilio (comp.), *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones*, Buenos Aires, Unicef/Losada, 1999.

²⁴ Nateras Domínguez, Alfredo, *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*, México, UAM-Iztapalapa/Porrúa, 2002.

²⁵ Quiroz, E. R., "Currículum y prácticas de enseñanza en la escuela secundaria", en Ynclán (comp.), *Todo por hacer. Algunos problemas de la escuela secundaria*, México, Patronato SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, 1998, p. 88.

Durante este trabajo, pudimos concluir que un desafío al que nos enfrentábamos para la construcción de los programas de Educación Artística y su práctica en el aula del nivel secundaria, consistía en establecer un puente entre el ambiente cultural y artístico que viven los y las adolescentes en su vida cotidiana y la escuela, sin que ésta perdiera su carácter formativo, pero con la finalidad de potenciar el conocimiento y la valoración personal y la del mundo actual.

Además, a través del diseño de los programas de estudio, era importante ampliar el repertorio de signos y símbolos que suelen utilizar los jóvenes para favorecer el desarrollo de sus posibilidades expresivas, así como el uso de otros instrumentos y materiales de los que se vale la producción artística, que les permitieran expresar sus ideas, sentimientos y emociones para entrar en comunicación con los otros; brindarles los conocimientos que les ayuden a respetar otras formas de ver el mundo, y asumir una posición crítica frente a la oferta cultural y artística que caracteriza la época actual, reflejada sobre todo en los medios de comunicación, donde ellos son los principales consumidores.

Durante el segundo periodo del 2003, se amplió la discusión y asesoría sobre los programas de estudio con docentes de secundaria frente a grupo y especialistas en arte, estética, educación artística y pedagogía, pertenecientes a instituciones como la Dirección General de Secundarias Técnicas, de la Subsecretaría de Servicios Educativos del Distrito Federal (hoy Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal); el Instituto de Educación de Aguascalientes; el Instituto Hidalguense de Educación; la Secretaría de Educación de Tabasco; la Escuela Nacional de Música y la Facultad de Filosofía y Letras, de la UNAM; la Universidad Iberoamericana; la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA); el Centro Nacional de las Artes (Cenart), así como educadores artísticos independientes dedicados a la enseñanza de este campo de conocimiento. Para recabar información diseñé la *Guía de análisis* para la revisión de los programas de estudio (véase Anexo 5).

Como resultado de este periodo de consulta, recibimos varias sugerencias y observaciones que, después de consensuarlas, se incorporaron a las siguientes versiones de los programas de estudio.

Asimismo, en 2004 sostuvimos una serie de encuentros con la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, cuya titular era la Mtra. Silvia Smelkes, como parte de las acciones encaminadas a elaborar el nuevo currículo para la educación secundaria y con el propósito de incorporar la dimensión de interculturalidad en los documentos curriculares. Luego de finalizar dichos encuentros confirmamos que en los programas de Artes se reflejaba una visión multicultural y que eran el medio propicio para abordarla.

En los diferentes procesos de consulta para definir la propuesta y los espacios de difusión, se buscó la mayor participación y democratización en la construcción de los Programas de Estudio de Artes para la Reforma de la Educación Secundaria. En el trabajo con interlocutores –maestros, jefes de enseñanza y especialistas en Artes y educación–, se propició la reflexión y participación colectiva a fin de contemplar sus aportes y críticas hacia el documento curricular con la idea mejorarlo.

Sin embargo, y desde mi perspectiva, obtuvimos algunos resultados desalentadores, como el no poder realizar un diálogo informado con algunos interlocutores, por falta de interés o de formación en el área, pues no tenían suficientes elementos para distinguir los supuestos planteados en los programas. Esto se reflejó en el hecho de que los participantes (docentes y especialistas) plantearon los mismos problemas, repitieron demandas generales sobre las condiciones de la asignatura, no hicieron propuestas específicas ni aportes metodológicos para el nuevo documento curricular que se les presentó.

Por otro lado, encontramos especialistas con trabajos destinados a reflexionar sobre la educación artística en los sistemas escolares desde diversas perspectivas, resaltando temáticas y tendencias, pero una buena parte de estos análisis se centran en el trabajo de los docentes, los contenidos, los materiales y la organización curricular; la gestión y organización escolar; la incorporación de nuevos actores o modalidades de formación; la actualización, la permanencia, las condiciones laborales, la jornada de trabajo, el salario y los incentivos, y sólo quedan pocas propuestas concretas acerca de una metodología de enseñanza del arte en la escuela mexicana. Asimismo, hay un mínimo de docentes dedicados a describir y reflexionar sobre lo que ocurre en la cotidianidad y de la puesta en práctica de la enseñanza de la Educación

Artística y en especial de alguna disciplina. La falta de una cultura de la sistematización y evaluación de este campo, ha dificultado la posibilidad de ahondar más sobre el mismo.

De manera paralela a las acciones anteriores, durante todo el proceso de construcción de la Reforma de la Educación Secundaria (2002-2006), se llevaron a cabo diversos seminarios y reuniones periódicas con los equipos técnico-pedagógicos responsables de la construcción de los programas de estudio de las demás asignaturas, de toda la Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC).

En este periodo, también participé como coordinadora y relatora de algunas mesas de discusión y fui interlocutora del equipo de Artes en eventos organizados por la SEP para la consulta y el debate sobre la Reforma de la Educación Secundaria en diferentes entidades del país. A estos eventos asistieron Secretarios y Subsecretarios de Educación, directivos, personal de apoyo, equipos técnico-pedagógicos y/o docentes de escuelas secundarias.

Este tipo de trabajo me permitió tener una visión más clara y real de lo que sucede en la escuela, a través de la voz de sus diferentes actores, así como del reto que es responder a las demandas y los problemas de la escuela secundaria, que se reflejan claramente en la forma en que se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje de las Artes.

La Reforma de la Educación Secundaria implicaba no sólo hacer cambios al currículo, como la existencia de nuevos programas de estudio para Artes, sino otras acciones concretas, como el contar con una política de Estado que respondiera a las demandas de calidad y equidad de educación que requería nuestro país, además de la decisión y del compromiso, por parte de los representantes de los diferentes niveles de gobierno en turno, de asegurar que se gestionaran los recursos necesarios que exigía el desarrollo de una actividad de este calibre y la participación indispensable de todos los responsables de las tareas educativas.

Durante todo el proceso de Reforma se fue ampliando nuestra perspectiva de la escuela secundaria, porque la experiencia nos permitió saber que los problemas de la sociedad y de la escuela, especialmente de la secundaria, no son ajenos a la situación que vive el arte y su enseñanza, y hasta podríamos afirmar que se enfatizan más, lo que limitaba nuestra actuación y la función

propia del diseño curricular, pues teníamos que considerar factores internos y externos, principalmente de gestión y política educativa, que se encontraban fuera de nuestras posibilidades de decisión, pero que a partir del diseño curricular y de las implicaciones que conllevaba podríamos contribuir a su definición o mejora.

Así, el desarrollo curricular implicó diversos procesos, estructuras y prácticas educativas relacionadas con el diseño y la operación de planes y programas de estudio; incluyó no sólo el diseño de modelos o propuestas curriculares, sino abarcó factores y acciones que ocurrían en contextos concretos donde se realizan las prácticas educativas e intervienen diversas figuras.

Para entender la naturaleza y complejidad del desarrollo curricular, fue necesario visualizar que contemplaba un proyecto social y educativo, contenidos culturales, un plan de acción y la concreción de la práctica en el aula. De esta manera fuimos encontrando diferentes ámbitos o aspectos del desarrollo curricular que estaban estrechamente vinculados:

- a) **El diseño de planes y programas de estudio.** Considerando las intenciones y los enfoques educativos, así como la planeación, selección y organización de los contenidos y las orientaciones didácticas.
- b) **Las condiciones institucionales y materiales para la enseñanza.** Recursos de infraestructura, el contexto y la organización escolar, condiciones laborales del magisterio y recursos didácticos, que daba cuenta de la diversidad de procesos económicos, políticos y de interacción social de la escuela.
- c) **Los saberes y las concepciones de los maestros y la necesidad de formación y actualización.** Un aspecto de gran relevancia en la configuración de las prácticas de enseñanza, pues permitirían concretizar, o no, la puesta en marcha del currículo.
- d) **La evaluación del currículo y del aprendizaje de los alumnos.** Implicaba el análisis de qué ocurría en el aula y la institución educativa, y se relacionaban directamente con el logro del aprendizaje escolar.

De aquí se desprendió la necesidad de articular todos estos factores en el diseño de los programas de estudio, y en nuestro ámbito de competencia.

2.2 Primeras definiciones curriculares

Como resultado de este proceso de participación en la construcción del currículo para la Reforma de la Educación Secundaria, ante las autoridades de la SEP se logró que las artes adquirieran una categoría curricular diferente a la que tenían en el Plan de Estudios de 1993, porque dejó de ser *actividad de desarrollo* –Expresión y Apreciación Artísticas– y se consideró como una *asignatura* en la nueva propuesta de Plan de Estudios 2006, a la cual denominamos Artes.

Con el cambio de categoría y nombre de esta asignatura buscamos reforzar una concepción teórica y práctica que expresara nuevas realidades y perspectivas dentro del currículo, tratando de reivindicarla como un campo de conocimiento humano diferencial, coherente y organizado, a la manera en que se presenta la historia, la geografía, las matemáticas u otras, y que requiere de una ayuda intencional, planificada y sistemática para ser enseñada y aprendida en la escuela. La diferencia estriba en que el arte como lenguaje que afina los sentidos, ofrece una serie de significados que no pueden ser transmitidos por otro tipo de lenguajes, como el discursivo o el científico, por lo que requiere una didáctica específica.

En los debates entre las diferentes asignaturas por ganar espacios curriculares –porque la nueva propuesta de plan de estudios reducía el número de asignaturas por grado–, también se logró que las Artes continuaran estando presentes en los tres grados de la educación secundaria, y aunque no ganaron más tiempo para su enseñanza, por lo menos no disminuyó la carga horaria que ya tenía asignada para impartirse: dos horas semanales.

A la par de estas decisiones, hubo serias reflexiones al interior del equipo técnico-pedagógico de Artes sobre cómo organizar los contenidos curriculares y decidir qué expresiones artísticas se trabajarían en la escuela. Para ello consideramos las opiniones de los docentes, las situaciones escolares, las tendencias educativas y las aportaciones teóricas de pensadores que han guiado nuestro trabajo y, así, cobró gran relevancia lo que Gardner dice sobre la enseñanza del arte:

...ninguna forma artística tiene una prioridad intrínseca sobre las otras (...) todos los estudiantes deberían poder disfrutar de una amplia exposición a un tipo de forma artística, (...) yo preferiría tener a una persona versada en música, danza o teatro que a otra con un conocimiento superficial de las

*distintas Artes. El primero al menos sabrá que significa “pensar” en una forma artística, y aún le quedará la posibilidad de asimilar otras formas artísticas más adelante, el segundo parece destinado a ser, como máximo, un **dilettante**, o, en el peor de los casos, a desentenderse completamente del tema.*²⁶

Esto ayudó a decidir que la organización curricular de la asignatura contemplaría presentar un programa de estudios por grado para cada una de las disciplinas artísticas: Danza, Música, Teatro y Artes Visuales; esta última – llamada Artes Plásticas en otras propuestas–, cambió de nombre y orientación debido a que se incorporó un amplio espectro sobre lo visual y otros medios más actuales de producción de la imagen, que forman parte y tienen relación con la vida de los adolescentes.

La asignatura ofreció, pues, un modelo curricular organizado en programas de estudio por grado y para cada disciplina artística, articulados por un marco común sobre el *pensamiento artístico* y su desarrollo durante el proceso de aprendizaje en la escuela secundaria; además, en el enfoque pedagógico se dio especificidad a cada disciplina de acuerdo con los aportes que brinda al desarrollo del individuo.

Ante la existencia de una gran diversidad de realidades, condiciones y situaciones que se dan en las escuelas –perfil del docente de la asignatura, demandas sociales y culturales de las regiones o comunidades y características de los alumnos–, se propuso que la escuela o entidad decidiera la o las disciplinas artísticas que tuvieran más posibilidades de implementarse en ella.

Los procesos educativos como procesos sociales son de largo alcance, por tal motivo se consideró que, a futuro, la escuela ofreciera las cuatro opciones de formación en Artes, para que el alumno eligiera la que más le interesara, porque en los niveles de preescolar y primaria podría explorar las cuatro disciplinas artísticas y en secundaria profundizaría en un campo artístico, sin pretender la formación de artistas sino contribuir al desarrollo de competencias para enfrentarse a la vida.

Para lo cual, se consideró integrar y articular la propuesta con los otros dos niveles de la educación básica (preescolar y primaria), orientando el trabajo pedagógico a que el alumno pudiera producir, desde el trabajo con las

²⁶ Gardner, Howard, *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, Barcelona, Paidós, 1995, p. 156.

diferentes disciplinas, improvisando, disfrutando, expresando y comunicando sus ideas, de acuerdo con la gradación y profundización de ciertos contenidos en niveles superiores. Así se estableció el propósito general de la enseñanza de las artes en la educación básica, se gradaron los propósitos y contenidos en los tres niveles como referentes para diseñar los programas de Artes de secundaria y, posteriormente, adecuar el de preescolar, además de presentar un nuevo planteamiento para primaria.

A diferencia de los programas de estudio de preescolar y primaria, así como de otros de secundaria de las entidades federativas orientados a la *expresión y apreciación artística*, en esta propuesta se incorporó la competencia sobre *contextualización*, cuya justificación radicó en la necesidad de que los alumnos que cursan este último tramo de la educación básica, que ya han desarrollado procesos cognitivos más complejos, comprendieran las diversas maneras en que se realiza el arte, que pueden participar en éste y en las relaciones que se establecen entre el arte, la cultura, la sociedad y su vida cotidiana, con el propósito de que se aproximen y comprendan las expresiones artísticas como producciones culturales que se dan en momentos y contextos diversos.

A partir de los antecedentes, de la situación de la educación artística en la secundaria y de las aportaciones de diversos interlocutores en relación con los programas de estudio, es que validamos la necesidad de elaborar un documento curricular que fuera un referente básico y normativo para la enseñanza y el aprendizaje de las artes en el nivel de secundaria para todo el país; que fuera más claro y brindara orientación a todos los involucrados en el proceso educativo sobre la función de las artes en el desarrollo armónico de los estudiantes y los fundamentos teóricos y metodológicos para su aprendizaje en la escuela. Nuestro reto fue establecer una propuesta coherente y articulada con fundamentos pedagógicos, propósitos educativos y contenidos, pero principalmente con recomendaciones metodológicas y de evaluación, estos últimos eran elementos indispensables de los que carecía la propuesta curricular hasta ese momento y a los que tendríamos que dedicarle mayor atención.

Los siguientes capítulos describen los criterios y la metodología que se llevó a cabo para el diseño de los programas de estudio.

Capítulo 3

Establecimiento de criterios generales para el diseño de los Programas de Estudio de Artes

Durante el proceso de estructuración de la Reforma de la Educación Secundaria, al interior de la SEP se establecieron lineamientos y criterios para guiar el diseño de los programas de las diferentes asignaturas que conformarían el nuevo Plan de Estudios. En el caso de los programas de Estudio de Artes, y respecto a la asignatura, se consideró necesario ser muy claros en dichos criterios e incorporar otros más específicos. Esta necesidad respondió al hecho de que un buen número de profesores de Artes no tenían formación pedagógica y desarrollaban su práctica con una diversidad de actividades sin regulación didáctica alguna. Por lo cual, puede decirse que el trabajo del equipo técnico-pedagógico es pionero en el establecimiento de criterios pedagógicos para el diseño de Programas de Estudio en Artes.

En dicho establecimiento de criterios fue factible recuperar los resultados obtenidos en la etapa de diagnóstico, articulando e incorporando la información que arrojaron las fuentes curriculares: *a) epistemológica*, cómo se constituye el conocimiento artístico; *b) psicopedagógica*, relacionada con el desarrollo y las posibilidades de aprendizaje del adolescente en el campo del arte, de acuerdo con los propósitos educativos; *c) social*, parte de las necesidades y las características de la escuela básica en el contexto nacional.

Los criterios que se elaboraron y permitieron estructurar un marco común para el diseño de programas en las distintas disciplinas artísticas fueron:

- El marco referencial sobre el sentido del arte en la escuela.
- La relación de la enseñanza de las artes con el perfil de egreso y las competencias para la vida en la educación básica.
- Los adolescentes como centro del currículo.
- La relación entre las disciplinas artísticas y otras asignaturas.
- La diversidad cultural.
- Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
- La flexibilidad en la asignatura de Artes.

La descripción y el desarrollo de estos aspectos, centrales en la enseñanza de las Artes, permitió clarificar hacia dónde orientaríamos el diseño de los programas de estudio de cada disciplina artística. Asimismo, estas ideas permitieron construir el apartado “Fundamentación”, que se incluyó en todos los programas de estudio de Artes editados por la SEP. Su propósito era servir de

premisa para que los profesores entendieran los principios que sustentan la propuesta y les orientara sobre la importancia y articulación de la asignatura en la formación integral de los alumnos.

En esta etapa del proceso, mi intervención consistió en presentar y elaborar los criterios pedagógicos, como lineamientos básicos, con los que trabajaría el equipo técnico-pedagógico, así como asesorar su incorporación a los programas de estudio de las distintas disciplinas artísticas.

A continuación describo con más detalle en qué consistió la elaboración de cada criterio.

3.1 Primer criterio: Marco referencial sobre el sentido del arte en la escuela

En primera instancia, buscamos justificar la presencia del campo artístico como asignatura dentro del currículo, por lo que era necesario que el equipo técnico-pedagógico entendiera qué era el arte y cuál su relación con la estética; dichos conceptos se incorporaron como centrales y guían el desarrollo de la enseñanza de las disciplinas artísticas en la escuela.

Iniciamos con la revisión y el análisis de cómo la estética estudia el arte, definiendo que es una rama de la filosofía que se ocupa del estudio del fenómeno de la belleza en su carácter más amplio. Por lo cual, en nuestra propuesta quisimos destacar que una de las características esenciales de la estética es el impacto que la experiencia de la belleza tiene en los seres humanos a nivel sensorial, emocional e intelectual.

En este sentido, para nuestra propuesta recuperamos la idea de que el contacto de los seres humanos con la belleza les produce una “experiencia estética”, caracterizada por generar una fuerte emoción y una profunda reflexión a nivel subjetivo. Las “experiencias estéticas” no sólo devienen del contacto con las artes, sino del que se da en la contemplación de las distintas formas y facetas de la naturaleza (animales, plantas, mar, bosque, amanecer, atardecer), y con algunas conductas morales (salvar una vida; comprometerse con una causa noble; contribuir al bien común de forma desinteresada); de tal forma que dicho contacto puede provocar experiencias estéticas, pero no toda experiencia estética es provocada por el arte.

Varios estudiosos del arte²⁷ argumentan que el concepto de belleza se ha transformado al pasar de los siglos, por lo que en la actualidad el tipo de experiencia estética que puede provocar el arte, no sólo se relaciona con la contemplación de obras que imitan a la naturaleza o son simétricas, ordenadas y comprensibles, armónicas, nítidas o pulcras, pues, en sentido amplio, la estética incluye fealdad, contraste, desequilibrio, lo impactante, antinatural, caótico y asimétrico.

Con base en la relación que existe entre belleza, estética y arte, y su análisis, en los programas de estudio consideramos una perspectiva abierta y no discriminatoria de la diversidad que caracteriza a las obras artísticas, tanto del pasado como de la actualidad, por lo que retomamos el concepto de arte que plantea Tatarkiewicz:

... [es] una actividad humana consciente, capaz de producir cosas, construir formas o expresar una experiencia, si el producto de esta producción, construcción o expresión puede deleitar, emocionar o producir un choque.²⁸

Nuestro argumento para sostener esta postura fue que es más común la tendencia a considerar que el arte es un bien exclusivo de ciertos grupos sociales, como los “artistas”, quienes lo producen, o las “clases pudientes”,²⁹ que tienen acceso a su consumo y disfrute. Impulsar la propuesta de que el arte tiene gran variedad de manifestaciones –que van de lo popular a lo urbano, o desde las industrias culturales hasta la obras legitimadas por la tradición, que abarca obras académicas y populares, clásicas y contemporáneas, las que realiza un adolescente o un gran artista–, permitiría ampliar la visión selectiva que se tiene de éste, y comprender que representa ideas, concepciones y posturas que se reflejan en diversas producciones artísticas que expresan sentimientos, emplean diferentes recursos técnicos y manifiestan un conocimiento sensible e intelectual, que lo que caracteriza y distingue.

Así, buscamos que en la escuela se procuraran distintas experiencias artísticas que consideraran las manifestaciones estéticas de los alumnos y

²⁷ Cfr. Gombrich, Ernst, “Introducción, el arte y los artistas”, en *Historia del arte*, Madrid, Garriga, 1998, pp. 15-37; Maquet, Jaques, *La experiencia estética: la visión de un antropólogo sobre el arte*, Madrid, Celeste, 1998; Tatarkiewicz, Wladislaw, *Historia de seis ideas: arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*, Madrid, Tecnos, 1997.

²⁸ Tatarkiewicz, Wladislaw, *op. cit.*, p. 67.

²⁹ Esta información se obtuvo de las visitas a escuelas y de entrevistas a docentes de educación básica.

sirvieran de vínculo para comprender otras que se dan en su entorno inmediato.

Ya establecida la perspectiva desde donde entendíamos qué es arte y su relación con la estética, esta postura se incorporó al apartado “Fundamentación”, al enfoque pedagógico y al desarrollo de los programas de estudio.

3.2 Segundo criterio: Relación de la enseñanza de las artes con el perfil de egreso y las competencias para la vida en la educación básica

Una vez que definimos lo que entendíamos por arte, el segundo criterio nos permitió establecer su articulación con el perfil de egreso de la educación básica, que está planteado a partir del desarrollo de competencias, las cuales forman parte de un modelo curricular que recientemente se ha incorporado a las reformas educativas a nivel mundial.

En los lineamientos de la SEP para el Plan de Estudios 2006 de secundaria, se destacan *nueve rasgos* en los que se estructura el perfil de egreso para el estudiante de educación básica, que corresponden a las diferentes asignaturas, y el último es el que se relaciona más directamente con la asignatura de Artes:

Al término de la educación básica el alumno:

*Aprecia y participa en diversas manifestaciones artísticas. Integra conocimientos y saberes de las culturas como medio para conocer las ideas y los sentimientos de otros, así como para manifestar los propios.*³⁰

Para cubrir los logros del perfil de egreso, en el Plan de Estudios 2006 se definieron las competencias de la siguiente manera:

*Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado.*³¹

Con el propósito de que al interior del equipo técnico-pedagógico tuviéramos una base común sobre lo que define el perfil de egreso, les planteé lo que significa el concepto de competencia, y cómo se puede desarrollar a través del trabajo con las artes, porque para algunos el término *competencia*

³⁰ SEP, *Educación Básica Secundaria. Plan de Estudios 2006*, México, 2006, p. 10.

³¹ *Idem*, p. 11.

resultaba nuevo. Para ello, realicé una revisión de la literatura especializada que me sirvió de base para situar el trabajo con los especialistas de las diferentes disciplinas artísticas y apoyarlos en la construcción de los programas de estudio.

A partir de lo que establece la SEP en el perfil de egreso de la educación básica, las competencias se organizan en cinco grandes grupos: a) *para el aprendizaje permanente*; b) *para el manejo de información*; c) *para el manejo de situaciones*; d) *para la convivencia*, y f) *para la vida en sociedad*.³²

Así, pude contribuir a describir la relación que hay entre la formación que brinda el campo del arte dentro de la escuela y lo planteado en el perfil de egreso, a fin de que cada especialista comprendiera cómo justificar y sostener la importancia de su asignatura, y sus aportaciones para lograr el tipo de alumno que se pretende tener formado al concluir la educación básica.

En este segundo criterio, partí de un aspecto central: la relación que existe entre el desarrollo del pensamiento artístico y las competencias para la vida.

3.2.1 El desarrollo del pensamiento y las competencias

El trabajo de investigación teórica que realizamos sobre el campo del arte y los procesos que involucra para el aprendizaje en la escuela, permitió establecer que el arte tiene la capacidad de provocar emociones en quienes lo producen e interpretan, y también es una forma sensible de conocimiento transmitida mediante formas, movimientos y sonidos para comprender, en este sentido, que es una actividad cognitiva que pone en juego la vida emotiva de los individuos. Sin embargo, es un hecho que, históricamente, la escuela ha promovido la separación entre conocimiento y sentimiento que, a decir de Freedman:

*... ha devaluado la importancia de la emoción para la cognición y ha dado lugar a la carencia de reflexiones serias sobre el papel de las artes en la educación. De ahí que recientemente los científicos cognitivistas se hayan interesado por las artes y su relación con el aprendizaje.*³³

Con el interés por trabajar acerca del papel de las artes como articuladora de la cognición y los sentimientos, reflexionamos sobre la importancia de la

³² *Ibidem*, pp. 11-12.

³³ Freedman, Kerry, "Cultura visual e identidad", en *Cuadernos de pedagogía*, núm. 312, abril, Barcelona, 2002, p. 26.

emoción en el proceso cognitivo y que forma parte del *desarrollo del pensamiento artístico*,³⁴ lo cual implica entender el arte como una forma de conocimiento que desarrolla un tipo particular de pensamiento.

La escuela ha tendido a priorizar el desarrollo del pensamiento lógico-matemático o lingüístico por encima de otros, como el *artístico*, a través de la lectura, la escritura y las matemáticas en relación con las demás asignaturas, y sin tomar en cuenta que cualquier forma de pensar requiere de la acomodación y reestructuración de un conjunto de esquemas mentales complejos, donde intervienen las emociones para dar sentido al aprendizaje, porque no sólo se trata de una acumulación de saberes.

Las competencias educativas propuestas por la SEP se relacionan con el pensar, en el sentido de que conllevan la movilización de estructuras cognitivas y no nada más la acumulación de información. De ahí que las potencialidades de pensamiento de cada individuo se convierten en competencias efectivas, de acuerdo con los aprendizajes que se obtienen a partir de la experiencia. Esto permitió fundamentar que a fin de que los alumnos desarrollen una forma diferente de pensar a través de las artes –y no limitarse a hacer manualidades o memorizar fechas, obras y nombres de artistas sin ninguna vinculación con su realidad–, era necesario que este campo de conocimiento incorporara intencionalidad, organización y sistematización para su aprendizaje en la escuela, de tal forma que contribuyera al desarrollo de competencias para la vida.

A partir de esta idea, que se volvió central, pude establecer tres aspectos que se relacionan en una competencia y que hacen posible organizar la propuesta curricular para la asignatura de Artes: *a)* recursos cognitivos y esquemas de pensamiento en una competencia; *b)* prácticas sociales y competencias, y *c)* competencias mayores, transversales y disciplinarias.

³⁴ El término y concepto se retomaron de Elliot W. Eisner, “¿Qué puede aprender la educación de las artes?”, en *Miradas al arte desde la educación*, México, SEP, 2003, y de Howard Garder en su proyecto *Arts PROPEL*.

3.2.2 Los recursos cognitivos y los esquemas de pensamiento en una competencia

A fin de lograr que los integrantes del equipo tuvieran claridad, primero consideré pertinente exponer que, en términos generales, las competencias movilizan, integran y organizan varios recursos cognitivos, entendidos como conocimientos teóricos y metodológicos, habilidades, actitudes, esquemas motores y de percepción, entre otros, e incluso competencias más específicas que permiten enfrentar situaciones en cierto contexto.

Para desarrollar el pensamiento artístico, los recursos cognitivos que se ponen en juego en las competencias son: *los conocimientos, las habilidades y los valores y las actitudes.*

Los **conocimientos** se refieren a los lenguajes artísticos, e implican comprensión, apropiación, procesamiento y utilización de elementos formales, técnicas, recursos y materiales que se emplean en la plástica, la música, el teatro y la danza. Son los saberes propios a que deben acercarse los alumnos durante el proceso artístico. Con la finalidad de seleccionar los contenidos relevantes para la escuela, se organizaron a partir de mapas conceptuales y redes semánticas que elaboró el responsable de cada disciplina artística.

Las **habilidades**, en nuestra asignatura, se entienden desde la relación que se da entre capacidad y habilidad, y lo que sustenta Carles Monereo:³⁵ que todos nacemos con ciertas capacidades que al desarrollar la experiencia pueden resultar en habilidades; es decir, son:

*... un conjunto de disposiciones de tipo genético que una vez desarrolladas a través de la experiencia que produce el contacto con un entorno culturalmente organizado, darán lugar a habilidades individuales.*³⁶

Así, pudimos reconocer que a través del estudio de las artes se desarrollan habilidades cognitivas generales en los individuos, como el análisis, la síntesis, la ubicación espacial, la abstracción, la resolución de problemas y las habilidades motrices (coordinación espacio-cuerpo y viso manual), entre otras.

Al interior del equipo técnico-pedagógico relacioné el concepto de competencias con las habilidades, ya que éstas se refieren al *saber hacer*, no

³⁵ Monereo, Carles *et al.*, *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*, México, Cooperación Española/SEP (Biblioteca del normalista), 1998.

³⁶ Monereo, *op. cit.*, p. 18.

sólo en cuanto al dominio de la información o al saber por sí mismo, sino que, en el arte implica desarrollar en el alumno ciertas habilidades para que se exprese, aprecie y emita un juicio desde la relación que establezca con la actividad artística en cuestión; asimismo, estos procesos involucran el desarrollo de habilidades de percepción, sensibilidad, y creatividad.

Es necesario tener presente que las habilidades no se desarrollan por sí mismas: implican conocimientos para ser aplicadas en una situación. Por consiguiente, y a fin de lograr que los estudiantes desarrollaran un pensamiento artístico, se definieron tres recursos cognitivos a los que llamamos habilidades principales, las que promovería el maestro durante el acercamiento y aprendizaje de sus alumnos con el arte, y son: *sensibilidad, percepción y creatividad*.

La sensibilidad. La entendimos como la capacidad de experimentar y reconocer una gama amplia de sensaciones, emociones y sentimientos que nos permite distinguir, a través de los sentidos, determinados aspectos y cualidades en ámbitos naturales, socioculturales y artísticos.

En la escuela se pretende que la sensibilidad se desarrolle a partir de la experiencia estética que nos ayuda a establecer nuevas relaciones y vínculos entre los sentidos, las emociones y los sentimientos como parte del proceso de cognición y, en consecuencia, promover experiencias de aprendizaje para establecer relaciones entre los mismos, de tal forma que el alumno logrará conformar una dimensión estética de la vida.

Ofrecer a los alumnos experiencias educativas de calidad que desarrollen su sensibilidad como habilidad del pensamiento artístico, les brindaría conocimientos particulares respecto al mundo y a sí mismos, que quizá ningún otro conocimiento les proporcionará, de manera que, lo que podemos saber y vivir por medio de la experiencia en las artes –sean sonidos, movimientos, formas o palabras–, no lo sabremos ni viviremos de otra forma.

La percepción. Es un proceso que integra los estímulos físicos, como el sonido o la luz, que se perciben mediante los órganos de los sentidos y conforma experiencias, conocimientos, valores y actitudes que organizan y significan la información que se recibe del exterior. Por lo tanto, la percepción es parte de un proceso que inicia en los sentidos, pero en su interpretación

entra la experiencia cultural, construyendo concepciones, creencias, valores y conductas a partir de las que interactuamos y conformamos estructuras del pensamiento.

La diversidad del arte es una prueba de todo esto, ya que en él se expresan múltiples posibilidades de la experiencia sensible y perceptual, tanto del creador como del espectador. Así, Eisner nos dice:

La cultura y la experiencia personal interactúan mutuamente, por lo que el significado obtenido de una obra no sólo depende de las características de la misma, sino también de lo que aporta cada persona. Cada historia personal conduce a experimentar una misma obra de manera diferente.³⁷

A partir de este criterio, pretendíamos desarrollar en el alumno la capacidad de percibir lo que le rodea, que lograra identificar sus significados, reflexionar en torno a éstos, comparar y elaborar conclusiones, pues mientras más experiencias perceptivas se promovieran en la escuela, sería capaz de identificar cualidades específicas del entorno, así como observar, comprender y respetar las diferencias culturales, sociales y personales; es decir, desarrollar la mente y entender más su ambiente.

La creatividad. Es una capacidad que posee todo ser humano, y se presenta cuando éste, con su conducta, no sólo afirma, repite o imita sino da una parte de sí mismo o produce algo nuevo o diferente, por lo menos para él mismo. La novedad en lo que hace el individuo puede ser intencionado o deliberado, casual o espontáneo, producto de la reflexión y del estudio, y teórico o práctico.³⁸

Un propósito de la escuela es fomentar la autonomía y autoestima del alumno y, en este sentido, la creatividad juega un papel importante, pues todos tenemos la capacidad de reorganizar las ideas que se nos presentan y generar distintos significados, lo que nos permite valorar quiénes somos y qué podemos realizar.

Promover la creatividad en los alumnos tiene como fundamento que esta capacidad les permitirá resolver, de forma original y novedosa, los problemas que se les presenten, porque no sólo se asocia a científicos o artistas: todos los seres humanos tenemos esta capacidad y somos creativos cuando

³⁷ Eisner, Elliot W., *El arte y la creación de la mente*, Barcelona, Paidós, 2004, p. 35.

³⁸ Tatarkiewickz, *op. cit.*, p. 295.

encontramos una respuesta propia y satisfactoria para un problema o las tareas a que nos enfrentamos en nuestra vida cotidiana, convirtiéndola en una habilidad personal.

Las diferentes experiencias que suscita el arte, abren un espacio para desarrollar la creatividad de los alumnos, por lo cual era conveniente que la intervención pedagógica dirigiera sus esfuerzos a organizar experiencias sistemáticas y significativas a fin de lograr que los educandos contaran con más elementos para desarrollar su creatividad en este campo, además de valorar sus propias ideas y acciones al enfrentar distintos retos.

Así, llegamos a determinar que la sensibilidad, la percepción y la creatividad son capacidades que poseemos todos los individuos y que, a través de la experiencia –es decir, la práctica artística–, se conviertan en habilidades individuales que contribuirán al desarrollo personal.

Las **actitudes** y los **valores** también son recursos que movilizan las competencias, y consideramos que se desarrollan dependiendo del tipo de prácticas pedagógicas que se realizan en la escuela, la cual deberá fomentar constantemente, a través de la acción docente, el respeto, la autoestima, la cooperación, la curiosidad, la toma de riesgos y decisiones, la libertad, la responsabilidad y el juicio crítico durante las actividades propias del trabajo artístico. Asimismo, la labor pedagógica contribuiría a mantener estos principios ante las diferentes situaciones que se les presenten a los alumnos a lo largo de la vida, pues se habrán interiorizado en sus esquemas de pensamiento.

Los conocimientos, las habilidades y las actitudes que se buscó promover con el estudio del arte, forman parte de la constitución de los *esquemas* del pensamiento artístico que, al ponerse en acción de manera constante, permitirían desarrollar las competencias, como lo señala Perrenoud:

*El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas sostenidas por esquemas de pensamiento [...], los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación”.*³⁹

En el pensamiento artístico, estos esquemas permiten relacionar formas e ideas, utilizar los medios, las técnicas, los recursos y los materiales del arte, así como desarrollar la percepción, sensibilidad y creatividad ante una experiencia

³⁹ Perrenoud, Philippe, *Diez nuevas competencias para enseñar*, México, Graó/SEP, 2004, p. 11.

estética. Por lo cual, al interior del equipo técnico-pedagógico se estableció que el pensamiento artístico se caracteriza por:

- Desarrollar la atención.
- Saber relacionar formas e ideas.
- Conocer y explorar los medios, recursos y materiales del arte.
- Enfrentar desafíos diversos.
- Mostrar flexibilidad para reorientar las metas artísticas.
- Atender a la propia sensibilidad para orientar el trabajo artístico.

El reto para el equipo de Artes, entonces, era lograr que en los programas se promoviera una pluralidad de situaciones didácticas que acercaran a los jóvenes a los procesos que involucra el arte, a fin de que sus esquemas se enriquecieran, readaptaran o modificaran, a partir de un proceso sistemático, porque como lo menciona Perrenoud:

... los esquemas complejos pueden ser una reunión de esquemas más simples, y así sucesivamente, en un sistema de cajas chinas. Para llegar a dicha automatización de funciones cognitivas complejas, sin duda se necesita una gran redundancia de situaciones parecidas.⁴⁰

En relación con este planteamiento, sabemos que no podemos observar directamente los esquemas de pensamiento, pues sólo es factible deducir su funcionamiento a partir de acciones o conductas que expresen el logro a perseguir. Así, era inminente que los Programas de Estudio de Artes propiciaran experiencias de aprendizaje, donde los alumnos comentaran sobre una danza, identificaran una pieza musical, participaran de una puesta en escena y expresaran sus ideas por medio de un collage; es decir, se promoviera el uso de esquemas de pensamiento para interrelacionar, por ejemplo, lo perceptual, la acción y la construcción conceptual, mismos que fomentaran esquemas complejos para el desarrollo del pensamiento artístico.

3.2.3 Prácticas sociales y competencias

Para lograr una comprensión y una idea más clara acerca de las competencias, se estableció que éstas no sólo implican un *saber hacer* sino se sustentan en conocimientos que integran representaciones de la realidad que se han

⁴⁰ Perrenoud, Philippe, *Construir competencias desde la escuela*, Santiago de Chile, Dolmen Pedagogía/Océano, 2002, p. 31.

construido y recopilado de acuerdo con la experiencia y la formación de un individuo.

Es conveniente aclarar que el enfoque educativo por competencias no renuncia a la trasmisión conocimientos, y tampoco busca conocimientos por sí mismos para su inclusión en éstas; en cambio, dichos conocimientos deberán ser amplios, actuales y organizados en función de las prácticas sociales necesarias o importantes para el desarrollo individual y colectivo de los alumnos, de tal forma que se utilicen, integren y movilicen de acuerdo con una situación determinada, además de que respondan al propósito pedagógico y social para los cuales se incorporaron. Por tal motivo, las competencias que se pretenden desarrollar en la escuela deben tener relación con una práctica social de cierta complejidad o con contextos identificables.

Este planteamiento se observa en el Plan de Estudios 2006, donde quedaron expuestas las cinco grandes familias de competencias base, o transversales, que se consideraron fundamentales para que el alumno se desarrolle en la sociedad de la cual forma parte. Un ejemplo lo constituyen las:

Competencias para el aprendizaje permanente. *Implican la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de su vida, de integrarse a la cultura escrita y matemática, así como de movilizar los diversos saberes culturales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.*⁴¹

En relación con el campo de las Artes, las prácticas sociales que justificaron su inclusión como parte de las competencias, se refieren a los modos, o las formas, en que las personas pueden acercarse al arte, ya sea para expresar y comunicar ideas, sentimientos o emociones a través de los lenguajes artísticos (sería del ámbito del creador o productor de arte); para entrar en contacto con diversas maneras de ilustrar, representar, simbolizar y recrear la realidad a partir del estudio del arte (correspondería a la esfera del crítico de arte), o para comprender el sentido y significado del arte en su carácter social, desde puntos de vista históricos o culturales (ámbito del historiador del arte).

Así, observamos que el quehacer artístico involucraba la expresión, la apreciación y la contextualización como competencias artísticas, pero sin pretender la formación de artistas o especialistas en este campo; por lo cual, era importante que en la escuela promoviéramos el acercamiento de los

⁴¹ SEP, *Educación Básica. Secundaria. Plan de Estudios 2006*, México, 2006, p. 11.

alumnos a estas prácticas sociales que, por cuestiones didácticas, se organizaron ponderando ciertas orientaciones y contenidos, y buscando su interrelación, hasta convertirse en un auténtico diálogo que favoreciera el despliegue de competencias necesarias para generar, interpretar y valorar los mensajes estéticos que promovieran el desarrollo del pensamiento artístico.

Para reforzar este planteamiento sobre las aportaciones del arte al desarrollo de las competencias educativas presenté, en el Seminario que regularmente llevábamos a cabo con el equipo multidisciplinario de Artes, dos modelos pedagógicos que incluían los propósitos de las artes en la educación y su relación con las competencias.

En primera instancia, abordamos el planteamiento de Howard Gardner, quien argumenta, en el proyecto *Arts PROPEL*,⁴² la importancia de la asignatura de Artes en las Reformas Educativas de Estados Unidos y plantea algunos de los aspectos relevantes que se han investigado. Como uno de sus principales propósitos, buscaron crear situaciones educativas que provocaran que los estudiantes accedieran a diferentes formas de conocimiento artístico: Música, Escritura de ficción y Artes Visuales. También pretenden que los estudiantes de enseñanza media participen en proyectos de elaboración de obras artísticas, sean capaces de diferenciar los rasgos significativos de las obras de arte y tengan la habilidad para distanciarse y reflexionar acerca del significado de las obras artísticas, tanto las que han creado otras personas como las de ellos mismos.

Gardner habla sobre la *competencia artística* y cómo en el *Arts PROPEL* se definen y estudian tres tipos de competencia:

*...la producción (composición o interpretación musical; pintura o dibujo, escritura imaginativa o creativa); la percepción (efectuar distinciones o discriminaciones dentro de una forma artística: "pensar" de forma artística), y la reflexión (alejarse de las propias percepciones o producciones, o de las de otros artistas, e intentar comprender los objetivos, métodos, las dificultades y los efectos conseguidos).*⁴³

Por otro lado, Elliot Eisner, uno de los grandes pensadores de la Educación Artística, participó en el diseño de un enfoque curricular en Artes Visuales en

⁴² *Arts PROPEL* significa: *Producción, Percepción y Reflexión*, componentes fundamentales de toda educación artística; la L es de *learning*, la preocupación por el aprendizaje.

⁴³ Gardner, Howard, *Inteligencias múltiples*, Barcelona, Paidós, 1995, p. 156.

California, Estados Unidos.⁴⁴ Este modelo pedagógico se estructura a partir de cuatro ámbitos disciplinares, cuyo objeto es el estudio del arte: práctica artística, estética, crítica e historia; sus propósitos son: el desarrollo de la imaginación; el logro de una ejecución artística de calidad a partir de la adquisición de aptitudes técnicas; el aprender a observar las cualidades de las obras artísticas y a hablar acerca de ellas; la comprensión del contexto cultural e histórico del arte, y la formulación de juicios acerca de su naturaleza y su argumentación. Como se observará, tal planteamiento busca que los alumnos se acerquen al arte durante los procesos de producción, apreciación y comprensión de acuerdo con el contexto.

A partir del análisis de las prácticas sociales del arte y de los dos modelos representativos antes expuestos, el equipo técnico-pedagógico decidió argumentar por qué se trabajarían tres competencias disciplinares:

- *La expresión.* Como resultado de un proceso que interrelacionaría la exploración con la sensibilización y la producción, y posibilitaría la interacción de los alumnos con las artes al exteriorizar sus ideas y emociones, además de que se les enseñaría a asociarlos con formas, movimientos o sonidos para expresar diversos intereses y estados de ánimo.

El adolescente tiene la capacidad y el derecho de expresarse artísticamente, por lo que, en este sentido, la intervención pedagógica se orientaría a ayudarlo a descubrir sus propias potencialidades expresivas.

La expresión involucraría diversas habilidades cognitivas y psicomotoras de acuerdo con la disciplina artística a practicar, el medio con que se realice una producción o el propósito que la guíe; asimismo, tiene la cualidad de transformar los aspectos emocionales en manifestaciones perceptibles, con un significado personal y para los demás.

- *La apreciación.* Permitiría a los alumnos entrar en contacto con formas diversas de representar, simbolizar y recrear la realidad, así como de imaginar mundos inexistentes, construir nuevos conocimientos, afinar los

⁴⁴ Este currículo fue instrumentado inicialmente por el Centro Getty para la Educación en las Artes en California, EU, que denominó *Discipline Based Art Education* (DBAE) y ha servido de modelo a currículos de varios países.

sentidos y desarrollar la atención necesaria para captar las características del mundo que les rodea o de una manifestación artística.

Para fomentar la apreciación artística, será fundamental que el profesor hable con los adolescentes acerca del arte; conozca cuáles son sus impresiones y sentimientos; les invite a analizar sus reacciones y opiniones con libertad; indague con ellos cómo se hace una obra de arte y por qué es así, y les anime a descubrir con atención los estímulos que ofrecen a sus sentidos; todos estos aspectos contribuirán a que el educando conciba el arte como una actividad importante en la vida cotidiana, y la valore con un criterio personal.

Trabajar la apreciación en el aula permitiría el desarrollo de distintas habilidades perceptuales, emotivas, comunicativas y cognitivas; por ejemplo, la audición y observación, la construcción del pensamiento crítico, el reconocer una manifestación artística, identificar y expresar gustos y opiniones, así como comparar, contrastar y establecer analogías, entre otras muchas posibilidades.

- *La contextualización.* Acercaría a los alumnos a descubrir el carácter social de las obras de arte, y enriquecería su sentido y significado al ser analizadas y comentadas desde puntos de vista históricos y culturales más amplios.

Trabajar la aproximación al contexto, permitirá vincular la producción artística que se analice, con los intereses o las preocupaciones que muestre el estudiante de secundaria: problemas que detecta en las relaciones sociales; en la conservación de los recursos naturales; en el desarrollo cotidiano de los acontecimientos políticos y económicos; en las diversas representaciones simbólicas que caracterizan al mundo juvenil contemporáneo (la música o la moda) y que se concretan en asuntos como el género, la inequidad, el impacto de la tecnología, la pertenencia a cierto grupo étnico o de clase. Estos temas han sido, y son, abordados por diversos artistas en sus obras y sin duda ofrecen un material de gran interés para suscitar diversas reflexiones entre los alumnos.

Así, la contextualización histórica y social del arte, favorecería la formación de la conciencia histórica de los alumnos y de su sentido de

identidad, una mayor apertura y un mayor respeto frente a la diversidad de puntos de vista, y la valoración del patrimonio artístico como un bien social que da cuenta de la diversidad cultural de nuestro país y del mundo.

3.2.4 Competencias mayores o transversales y disciplinarias

Como ya mencioné, entre los recursos que moviliza una competencia mayor, en general se encuentran competencias más específicas; es decir, una competencia puede movilizar recursos cognitivos o ser un recurso cognitivo para una competencia más amplia. Sobre este punto, mi trabajo con el equipo técnico-pedagógico consistió en ejemplificar y buscar las diferencias entre las competencias mayores y las más específicas; estas últimas serían las propias de las disciplinas artísticas.

Las competencias mayores son las que estableció la SEP: para el aprendizaje permanente; para el manejo de información; para el manejo de situaciones; para la convivencia, y para la vida en sociedad, y se expresan como competencias transversales, porque se trabajan en todas las asignaturas:

Las grandes familias de competencias que se mencionan en el Plan de Estudios 2006, hacen referencia a las características generales de la acción humana que se requieren poner en práctica en situaciones concretas, desafíos y prácticas sociales, las cuales la educación básica desea promover entre los individuos de nuestra sociedad.⁴⁵

Además, es conveniente recordar que las competencias movilizan diversos saberes y, en general, son del orden de las disciplinas sobre las cuales se organiza el mundo del trabajo y de la investigación. Así, el enfoque por competencias que maneja la SEP, no niega los diversos conocimientos disciplinarios sino busca su puesta en práctica e integración para el logro de los propósitos educativos.

Las competencias mayores o transversales se relacionan con las de las diferentes asignaturas del currículo de educación básica, ya que las primeras constituyen procesos fundamentales para el desarrollo de la persona, que pueden transferirse de una asignatura a otra, así como englobar, de manera general y específica, interacciones sociales, culturales, cognitivas, afectivas y psicomotrices entre el alumno y el mundo en que está inmerso.

⁴⁵ SEP, *Educación Básica. Secundaria. Plan de Estudios 2006*, México, 2006, p. 11.

En este sentido, el arte contribuye al desarrollo de las competencias transversales del Plan de Estudios 2006, pero también incide en las particulares que no se abordan en otros saberes disciplinarios y que, por ello, le dan su peculiaridad, pues movilizan y ponen en juego los tres dispositivos fundamentales en una competencia: *saber, saber hacer y conciencia de ese hacer*. Por lo cual, a partir de los conocimientos, las habilidades y las actitudes que se buscaba adquirir a partir del trabajo artístico en la escuela, se impulsó y contribuyó al desarrollo de las competencias señaladas para la educación básica propuestas por la SEP, de la siguiente manera:

Competencias para el aprendizaje permanente. En relación con éstas, las Artes promueven el desarrollo de habilidades relacionadas con el pensamiento artístico, donde se movilizan diversos saberes culturales para la comprensión de la realidad, a la vez que desarrollan la autonomía para aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de la vida, a partir de los elementos y procedimientos particulares de los lenguajes artísticos. El trabajo con la música, las artes visuales, el teatro y/o la danza conlleva la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje, permite que el alumno identifique intereses personales, fomente la curiosidad intelectual y el gusto por descubrir y conocer cada vez más cada una de estas manifestaciones.

Competencias para el manejo de la información. A través de las diversas maneras de abordar el arte, el alumno investiga, analiza, reflexiona, argumenta y emite juicios críticos de, y en, su trabajo artístico y sobre el de los demás; por ejemplo, cuando se expresa por medio de un boceto, una recreación sonora, una secuencia de movimientos; al apreciar diferentes formas de representación en los lenguajes artísticos o al situar distintos aspectos de esos modos de representación en un contexto determinado; al utilizar el conocimiento de otras disciplinas, procedimientos y herramientas que le permiten trasladar estos saberes a otros momentos de la vida diaria.

Competencias para el manejo de situaciones. Enfrentarse a un proyecto artístico promueve en los alumnos la toma de decisiones y que asuman sus consecuencias; enfrenten el riesgo y la incertidumbre (características esenciales del proceso artístico); planteen y lleven a término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas, y manejen el fracaso y la

desilusión ante un resultado no esperado. Como consecuencia de este trabajo, al encarar diversas situaciones de la vida, podrán movilizar los conocimientos, las habilidades y las actitudes para resolver los problemas de manera creativa, considerando distintos aspectos del contexto.

A partir de los procesos característicos propios de las experiencias artísticas, el joven asume que existen diferentes formas de pensamiento y expresión que le permiten entender y explicar diversas situaciones y actuar creativamente en la toma de decisiones; aprende que él también tiene capacidad para emplear con eficacia los diversos lenguajes y producir, expresar, comunicar, valorar e interpretar ideas y sentimientos, lo que le ayuda a desarrollar su autoconcepto y autoestima para emprender proyectos de vida.

Competencias para la convivencia. La *expresión, apreciación y contextualización* artística promueve la comunicación clara y responsable entre los estudiantes, el trabajo en equipo y la toma de acuerdos con otros. Cuando los jóvenes emiten sus opiniones, es factible que establezcan un diálogo y vayan desarrollando un criterio propio, avancen en la conformación de una identidad personal, a la vez que valoren las características individuales y la diversidad cultural del país, lo que les permitirá manejar armónicamente sus relaciones personales.

Competencias para la vida en sociedad. Los alumnos, mediante los lenguajes artísticos, identifican formas de sentir, pensar y relacionarse que los preparan para decidir y actuar con responsabilidad social, les enseñan a vivir junto a los demás, y a respetar los valores y las normas sociales y culturales. Además, las experiencias con el arte promueven el actuar con respeto ante la diversidad sociocultural, así como a manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, su país y al mundo.

Cuando en la escuela se promueve el contacto con las manifestaciones artísticas, el alumno logra conocer y valorar las características culturales de su entorno inmediato y las del mundo, a apreciar diversas perspectivas de sujetos, objetos y situaciones que lo llevan a aceptar que tanto los individuos como las sociedades tienen la posibilidad de decidir e interpretar su realidad en el marco del respeto y la responsabilidad.

Como resultado de este trabajo sobre la relación de la enseñanza de las artes con las competencias para la vida, se logró redefinir cuáles debían proponerse en los Programas de Estudio de Artes de secundaria para la formación del alumno, porque un enfoque pedagógico de la educación artística basado en el desarrollo de competencias, brindaría al alumno la posibilidad de aprovechar los recursos de las distintas disciplinas para enriquecer su formación escolar y su experiencia de vida.

Así, las experiencias que se propicien en los ámbitos de las Artes Visuales, la Música, el Teatro o la Danza para los estudiantes en su paso por la escuela, les permitirán: valorar la importancia que tienen las artes como medios de expresión de sus propias ideas y emociones, así como apreciar sus manifestaciones y ampliar sus conocimientos a fin de comprender mejor el papel que éstas juegan en la sociedad.

Las tres vertientes del conocimiento y de la práctica de las artes –*expresión, apreciación y comprensión*– llevadas al aula con un propósito educativo, favorecerían que el alumno descubriera y empleara nuevas formas de acercamiento a sí mismo y a su entorno.

Por lo anterior, las competencias artísticas que se definimos al interior del equipo técnico-pedagógico fueron que, al término de la educación básica el alumno lograra:

- Expresar libremente ideas, sentimientos y emociones a través de los diferentes lenguajes artísticos, utilizando de manera sensible y creativa los códigos que le son propios a cada uno.
- Apreciar las diferentes producciones artísticas propias, de la región, de la nación y del mundo, a partir de la percepción y decodificación de sus elementos constitutivos para expresar un juicio crítico.
- Interpretar de manera crítica y sensible las diferentes producciones artísticas en su contexto cultural, su importancia y su influencia en la sociedad.

3.3 Tercer criterio: Los adolescentes como centro del currículo

Otro criterio importante en la construcción de los programas de estudio, fue considerar el desarrollo propio de los adolescentes, sus intereses y

necesidades como premisa para el aprendizaje artístico, sin olvidar el carácter formativo del arte dentro de la escuela, pero que resultara significativo para su vida cotidiana.

Partir del adolescente significaría tomar en cuenta, en los diferentes programas de estudio, lo que implica para el alumno adaptarse a profundos cambios físicos, intelectuales, emocionales y sociales; desarrollar un concepto positivo de sí mismo, de identidad, de valores personales y sociales; relacionarse con sus pares y los adultos; tomar conciencia del mundo social y político que lo rodea, de sus habilidades para afrontarlo y responder de manera constructiva al mismo.

El reto de tal intención era lograr que se reflejara en toda la propuesta curricular y no quedara sólo como algo deseable, por ello se consideró importante que se explicitara en el enfoque pedagógico, en los contenidos y en las estrategias didácticas como principales elementos que permearían todos los demás aspectos de los programas de estudio.

Así, me avoqué a asesorar la construcción de los enfoques pedagógicos de cada disciplina, a fin de que se expresaran los acercamientos que el adolescente tiene en su vida cotidiana con los sonidos, el movimiento, las imágenes o el cuerpo y su relación como conocimientos previos para el aprendizaje de la disciplina en cuestión, de tal forma que el docente relacionara las posibilidades que tiene su práctica educativa con lo que da sentido a la experiencia del alumno.

Como referente cito, por ejemplo, que el Programa de Estudios de Música en su enfoque educativo, argumentó que esta actividad representa un medio a partir del cual los adolescentes construyen su identidad, se diferencian de los otros y, al mismo tiempo, les da el sentido de pertenencia, y relacionó el consumo que los jóvenes hacen de la música en zonas urbanas y rurales, como aprendizajes previos que pueden constituir un puente entre las prácticas musicales cotidianas y la música escolar. En relación con la práctica musical planteó que, sin descalificar las preferencias de los adolescentes, se les diera la oportunidad de escuchar música de géneros y estilos diferentes a los que estaban acostumbrados, para formarse un juicio crítico ante la oferta cultural.

Por su parte, el Programa de Estudios de Teatro contextualizó al adolescente en la cultura juvenil y destacó a los docentes la importancia de que, como parte del estudio de la disciplina, brindaran espacios para la recreación, usaran el juego como estrategia de aprendizaje y, principalmente, les permitieran expresarse con su propio cuerpo y comunicar de forma creativa su propia visión del mundo, a fin de que lograra comprender la conexión que existe entre el teatro y su vida.

En el Programa de Artes Visuales se resaltó la relación que tienen los adolescentes con las imágenes de fotografías, ilustraciones y videos que encuentran en la publicidad, la televisión, el cine, la Internet y el arte, que de alguna manera van configurando sus gustos estéticos y sus formas de comunicarse, e influyen en su comportamiento, con el propósito de que analicen su interacción con éstas y sean productores y espectadores conscientes y críticos de lo que observan a su alrededor.

Asimismo, en el enfoque educativo del Programa de Danza se sugirió al docente que ofreciera a los estudiantes experiencias significativas que les permitieran desarrollar un pensamiento a partir del trabajo con el cuerpo e involucrando su mundo interior, de tal forma que pudieran conocer y relacionarse con el mundo exterior a partir de la expresividad y apreciación del cuerpo en momentos y espacios culturales diferentes. El trabajo con la danza se propuso propiciar que los jóvenes siguieran manteniendo el interés por el movimiento, reconocieran y aceptaran su cuerpo utilizando algunos elementos y técnicas del lenguaje corporal, así como la posibilidad de que experimentaran escenificaciones dancísticas, siendo ellos mismos quienes eligieran la temática desde sus preferencias y/o investigaciones.

Por otro lado, en los “contenidos programáticos” de las cuatro disciplinas artísticas, se consideró la importancia de tomar en cuenta las experiencias previas de los alumnos para el abordaje de temas de su contexto inmediato, además de aspectos centrales propios de la disciplina, expresados de tal manera que les permitieran la elección de temas, la manifestación de sus formas de pensar y de sentir, y la participación activa en sus procesos de aprendizaje.

Para trabajar los contenidos de los programas de estudio se presentaron dos sugerencias metodológicas: las secuencias de actividades y el trabajo por proyectos, con la idea de que ante las necesidades de atención, seguridad y adscripción a un grupo, cruciales en esta etapa de desarrollo, los alumnos establecieran una relación más estrecha con lo que se les enseña, a partir de un trabajo colaborativo que, en cierta forma, responde a sus necesidades de pertenencia.

De este modo, los proyectos contribuirían a la búsqueda de autorrealización de los adolescentes, participando en todo un proceso de aprendizaje y observando el resultado de su trabajo.

3.4 Cuarto criterio: La relación entre las disciplinas artísticas y otras asignaturas

El desarrollo de competencias implicaba que todas las áreas de conocimiento del currículo orientaran la práctica educativa hacia los retos que enfrentan los alumnos en la sociedad, por lo que era importante identificar y relacionar los contenidos comunes de todas las asignaturas para el aprendizaje de temas transversales preestablecidos por la SEP, como: el problema ambiental, los valores para una relación armónica personal y colectiva, la sexualidad y la equidad de género. Aquí, mi intervención pedagógica consistió en coordinar y participar en sesiones de trabajo con los equipos técnico-pedagógicos de las demás asignaturas del Plan de Estudios de Secundaria para que, en los programas de Artes, se recuperara el trabajo artístico considerando los contenidos y temas transversales para todas áreas.

Así, quedaron explicitados varios contenidos, pero debido a su gran extensión no es posible mencionarlos en este Informe, por lo que sólo comentaré algunos; por ejemplo, el reconocimiento corporal se aborda en las cuatro disciplinas artísticas, así como en Educación Física y Biología, que dan pauta para la educación sexual y la equidad de género; sin embargo, es un contenido concreto del programa de Danza, donde se identifican las formas que se atribuyen al uso del cuerpo y del movimiento en hombres y mujeres, y

cómo influye el entorno sociocultural en el significado que damos a nuestro cuerpo.⁴⁶

El tema educación ambiental se toca, principalmente, en Artes Visuales y Música, donde se trabajan contenidos relacionados con la naturaleza, el espacio urbano y la escultura, los sonidos del entorno inmediato, y la contaminación acústica, respectivamente.

Los valores y las actitudes son parte de los contenidos de todas las disciplinas artísticas, ya que se trabaja el aprecio y respeto a las expresiones individuales y colectivas, así como a la diversidad cultural, que conllevan aspectos sobre libertad, igualdad y solidaridad, entre otros, y ya se mencionaron a lo largo de este capítulo.

3.5 Quinto criterio: La diversidad cultural

En el planteamiento pedagógico de los programas de Artes se consideró atender la diversidad cultural que caracteriza a la sociedad actual, y se manifestó la importancia de respetar y comprender las diferencias culturales locales, regionales y nacionales, además de las mundiales.

Como se habrá observado a lo largo de este capítulo, las artes son un campo de conocimiento privilegiado para el reconocimiento, el respeto y la valoración de la diversidad cultural que caracteriza a nuestro país y al mundo, por lo que desde los propósitos, el enfoque pedagógico y los contenidos, hasta la metodología de trabajo y las recomendaciones bibliográficas para el estudio de cada disciplina, se ofrecen pautas para el ejercicio de la interculturalidad; por ejemplo:

La expresión promueve actitudes como el respeto a las interpretaciones ajenas, a las diferencias que caracterizan la expresión de cada individuo, y la adopción de una actitud de diálogo que facilite el tránsito hacia la interculturalidad.

La apreciación favorece el desarrollo de habilidades cognitivas para hacer comparaciones entre obras artísticas de diversas culturas y épocas; contrastar estableciendo analogías y divergencias entre temáticas y recursos técnicos

⁴⁶ SEP, “Bloque 3. Cuerpo, movimiento y subjetividad”, en *Educación Básica. Secundaria. Artes. Danza. Programas de Estudio 2006*, México, 2006, p. 47.

formales, frente a los asuntos que se valoran de una cultura a otra; la identificación en las artes de rasgos que expresen la diversidad cultural, así como el respeto y la valoración de las culturas indígenas, nacionales, pasadas y presentes, y de culturas diferentes y distantes.

La contextualización permite que los alumnos desarrollen criterios para tener conciencia de la necesidad de respetar y preservar las obras artísticas que constituyen el patrimonio cultural colectivo, y que reflexionen acerca de la riqueza cultural de la sociedad, mediante la comparación de sus experiencias artísticas.

En términos generales, el apartado “Fundamentación”, que también se encuentra en los cuatro Programas de Estudio de Artes, destaca aspectos que ayudan a conocer la intención de trabajar con aquellos que se relacionan con la diversidad cultural. Por ejemplo, se maneja un concepto abierto e inclusivo del arte; en el subapartado “La estética y el uso de los sentidos” se invita a los docentes a mantener, dentro del aula, una actitud de apertura que incluya las concepciones de belleza de las distintas culturas y los grupos que conforman nuestro país, a su vez, se destaca que mientras se den más experiencias de calidad en la formación estética, se tenderá al desarrollo de la tolerancia, a la comprensión integral de las obras de arte de otras culturas y, por lo tanto, se valorarán más las formas de ser propias y ajenas, con lo que se amplían las posibilidades creativas y las actitudes de reconocimiento y valoración de la diversidad cultural.

Asimismo, y de acuerdo con un contexto histórico y social, al desarrollar la percepción como habilidad del pensamiento artístico, es posible comprender que el modo de ver está ligado a los valores culturales y las ideas que conforman el pensamiento y las formas de expresión de los grupos humanos.

En específico, los programas de estudio de cada disciplina artística (Danza, Teatro, Música y Artes Plásticas) retomaron el trabajo de contenidos que se relacionan con la interculturalidad y su organización curricular contempla, tanto en sus propósitos como en sus bloques y contenidos específicos, la promoción de distintos valores, a la vez que el desarrollo de habilidades y actitudes que permitan el desarrollo del diálogo intercultural.

3.6 Sexto criterio: Las tecnologías de la información y la comunicación

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) están presentes en la vida cotidiana de los adolescentes, y son una herramienta que ayuda a profesores y alumnos a potenciar el aprendizaje y lograr los propósitos planteados en la enseñanza de las artes, por ello se consideró la necesidad de que, a partir de las características de cada disciplina artística, se propusiera su uso para la búsqueda de información, la apreciación artística y la producción personal o colectiva de los alumnos.

Al incluir en los programas contenidos que tocan diversos aspectos sobre las TIC, se pretende que los alumnos puedan formarse un juicio crítico sobre la imagen, el sonido y el uso del cuerpo que se presenta en los diferentes medios de comunicación.

El trabajo con las TIC también forma parte del apartado “Comentarios y sugerencias didácticas” de cada bloque, donde se indican varios sitios en la Internet, videos para abordar los contenidos o proyectos didácticos sobre el tema. Además, en la parte final de los programas de cada disciplina se desarrolló un apartado específico para el uso de las tecnologías al trabajar con los ejes de enseñanza y aprendizaje o las competencias artísticas.

3.7 Séptimo criterio: La flexibilidad en la asignatura de Artes

Un planteamiento principal en las reformas educativas internacionales se orienta al diseño de currículos que otorguen más flexibilidad a los diversos procesos y contextos en la formación de los alumnos. En este sentido, en la política educativa de la SEP, un criterio curricular fue dar mayor flexibilidad al plan de estudios y, por tanto, a las asignaturas.

Si bien el término flexibilidad tiene variadas acepciones, en los programas de Artes se planteó a partir de la posibilidad que tiene el currículo de ser modificado y adaptado de acuerdo con las necesidades y la realidad de las localidades y de las escuelas de nuestro país, de suerte que pudiera responder a los intereses y las condiciones de cada una.

Como reto, la flexibilidad curricular implicaba, además, sobrepasar los límites de las disciplinas artísticas vinculándolas con la realidad, asumiendo sus complejidades y contradicciones, a fin de que se relacionaran de manera

integrada, indagativa y crítica. También requería incorporar los saberes cotidianos y reconocerlos como parte de la formación de los alumnos; por lo cual, legitimar estos saberes era asumir que los adolescentes son personas capaces de pensar, reflexionar, interpretar, sentir y relacionarse desde sus propias experiencias y formas de conocimiento.

Aunado a esto, concebimos que la flexibilidad en la práctica docente fuera una posibilidad de organizar el conocimiento a partir de la elección y aplicación de distintas estrategias pedagógicas en relación con la cotidianidad del contexto escolar.

Tratando de concretar este planteamiento en los programas de estudio, el carácter flexible de la asignatura de Artes se expresa, principalmente, en el sentido de que la escuela puede optar por aplicar la disciplina o las disciplinas artísticas que considere factible implementar de acuerdo con sus recursos y condiciones.

Con esto se pretendió que, durante sus tres años de estancia en la secundaria, los alumnos cursaran una misma disciplina, a fin de que obtuvieran una experiencia de calidad y con una base sólida que contribuyera al logro del perfil de egreso de secundaria, en particular, desarrollando su interés por las manifestaciones artísticas y la forma de pensamiento que propician las artes. Asimismo, en nuestra asignatura, la flexibilidad tiene la conveniencia de atender a la diversidad regional y de formación docente que hay en nuestro país en materia de educación artística.

Por otro lado, los programas de cada disciplina artística presentan una organización de contenidos que permiten abordar los tres ejes de enseñanza y aprendizaje o competencias: expresión, apreciación y contextualización, el docente puede, a partir de su planeación didáctica, establecer la secuencia y articulación de ciertos contenidos de los ejes de acuerdo con las características y posibilidades del grupo.

Además, es factible modificar y adaptar los diversos contenidos de los programas, si se tiene claro cuáles son las necesidades y la realidad de las localidades, las escuelas y los alumnos, para que se incorporen contenidos regionales que respondan a las condiciones del medio social. El eje de contextualización, por ejemplo, vinculó algunos contenidos con la indagación e

investigación de la realidad social y cultural de los alumnos, con la idea de respetar la diversidad cultural que caracteriza las distintas regiones de nuestro país.

En este sentido, la propuesta de contenidos incluye espacios para que los adolescentes seleccionen temas de interés y manifiesten sus emociones, sentimientos e ideas personales y colectivas, en función del marco general del programa y de los propósitos que se pretende alcanzar.

Al proponer como estrategias pedagógicas la secuencia de actividades y el trabajo por proyectos, también se buscó brindar cierta flexibilidad para elegir la forma de abordar los contenidos, recuperar los saberes cotidianos y reconocerlos como parte de la formación de los alumnos. La propuesta didáctica procura situar el trabajo del estudiante en el centro de aprendizaje, otorgándole más responsabilidad, autonomía y toma de decisiones, como otra manera de propiciar la flexibilidad en los programas, sin dejar de lado que el propio maestro es quien puede elegir más formas de trabajar los contenidos.

Por último, es conveniente reiterar que los programas de estudio para la asignatura de Artes se diseñaron considerando la posibilidad de que los contenidos se abordaran a partir de los recursos, materiales y medios que se dispusieran en las escuelas y en el aula, así como que los criterios establecidos unificaron el sentido formativo que se buscó dar a la enseñanza de las artes en la escuela secundaria, independientemente de la disciplina artística que se cursara.

Capítulo 4

El desarrollo de competencias en la organización y estructura de los Programas de Estudio de Artes

El propósito del presente capítulo es presentar una visión general de mi participación en el establecimiento de los criterios didáctico-pedagógicos con base en los cuales asesoré a los responsables de las distintas disciplinas artísticas en la construcción de los programas de estudio de la asignatura de Artes.

Para el diseño de dichos programas partimos de los fundamentos⁴⁷ que se propusieron para la asignatura y de los criterios que se expusieron en el capítulo tres de este Informe. En los fundamentos se estableció la perspectiva educativa sobre la cual se basaría la enseñanza del arte en la escuela y se relacionaba con la descripción de un concepto abierto e incluyente del arte; la estética y el uso de los sentidos, el desarrollo del pensamiento artístico y sus habilidades: percepción, creatividad y sensibilidad, así como las competencias de expresión, apreciación y contextualización como ejes de enseñanza y aprendizaje de las artes. Con todo esto procedimos a elaborar los programas de estudio.

En el proceso incorporamos la perspectiva de competencias educativas, a fin de interrelacionar todos los factores que intervienen en un proceso didáctico: para qué, quién, qué, cómo y cuándo con las competencias en artes. Cabe señalar que, en relación con este punto, encontré información sobre las competencias en la educación superior y, en menor medida, en la básica; tampoco encontré un planteamiento claro o una metodología que permitiera incorporar las competencias al diseño de programas, pues la bibliografía existente se enfoca más a nivel general en términos de perfil de egresados u objetivos generales. Por tal motivo, elaboré algunos *principios* y *estrategias* que nos permitieran diseñar y organizar la estructura de los programas.

Así, partimos de la idea de que una competencia no implica que aprendemos de forma separada los conocimientos de las habilidades y las actitudes, sino se encuentran íntimamente relacionados en ésta. Por tanto, los aspectos afectivos, cognitivos y psicomotrices a desarrollar en el alumno debían interactuar para responder a una situación de aprendizaje; es decir, en los programas de estudio era necesario relacionar el *saber*, con el *saber hacer* y el *saber ser* en las prácticas, tareas, problemas a resolver y situaciones diversas mediante la acción,

⁴⁷ Sobre este punto se puede consultar cualquiera de los Programas de Estudio de Artes.

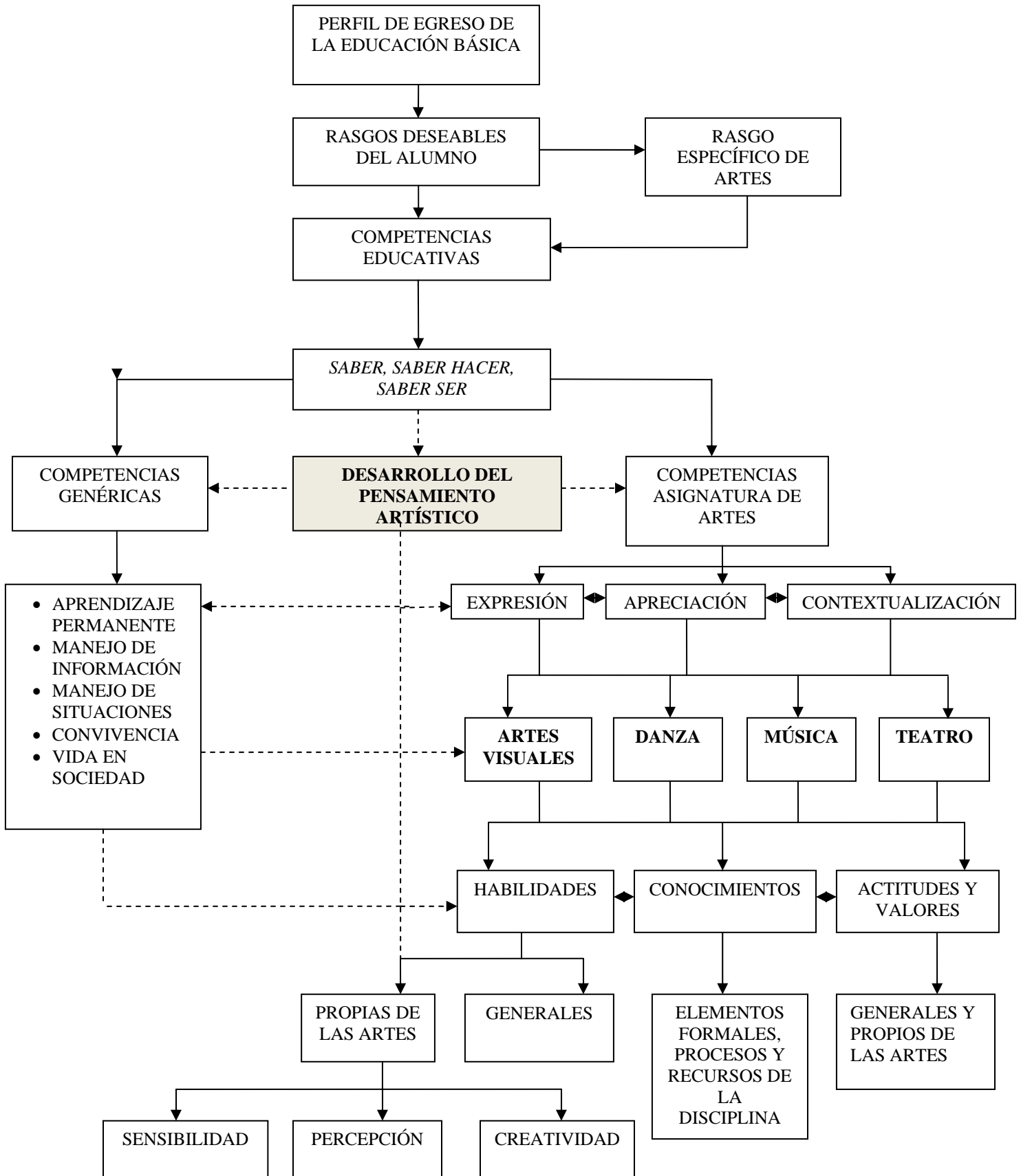
y con la intención de transferir y aplicar estos aprendizajes a diferentes contextos y situaciones.

En el proceso para organizar y estructurar los programas nos dimos a la tarea de:

- Partir de lo planteado en el perfil de egreso de la educación básica y específicamente en lo que concierne al aprendizaje de las artes.
- Identificar los componentes de las competencias generales del perfil de egreso: aprendizaje permanente, manejo de información, manejo de situaciones, convivencia y vida en sociedad y su relación con el campo artístico en la escuela.
- Establecer los enfoques pedagógicos de las disciplinas artísticas a partir de lo expresado en los fundamentos.
- Formular las competencias para la asignatura de Artes, en general, y de las disciplinas artísticas, en particular.
- Identificar los temas o aspectos relevantes para la vida de los adolescentes: intereses, necesidades, uso de las TIC y diálogo intercultural, entre otros, y su relación con el aprendizaje de las artes.
- Incorporar los conocimientos, las habilidades y las actitudes de cada disciplina artística que se involucran en las competencias de expresión, apreciación y contextualización de las artes.
- Elaborar las orientaciones didácticas, en términos de comentarios y sugerencias didácticas, y metodológicas: secuencia de actividades y proyectos.
- Considerar las formas, los momentos y los instrumentos de evaluación.

El siguiente esquema, que presenté al equipo, marcó los aspectos que requerían tomar en cuenta para el diseño de sus programas.

Aspectos centrales para el diseño de los programas de estudio



4.1 Enfoque pedagógico de cada disciplina artística

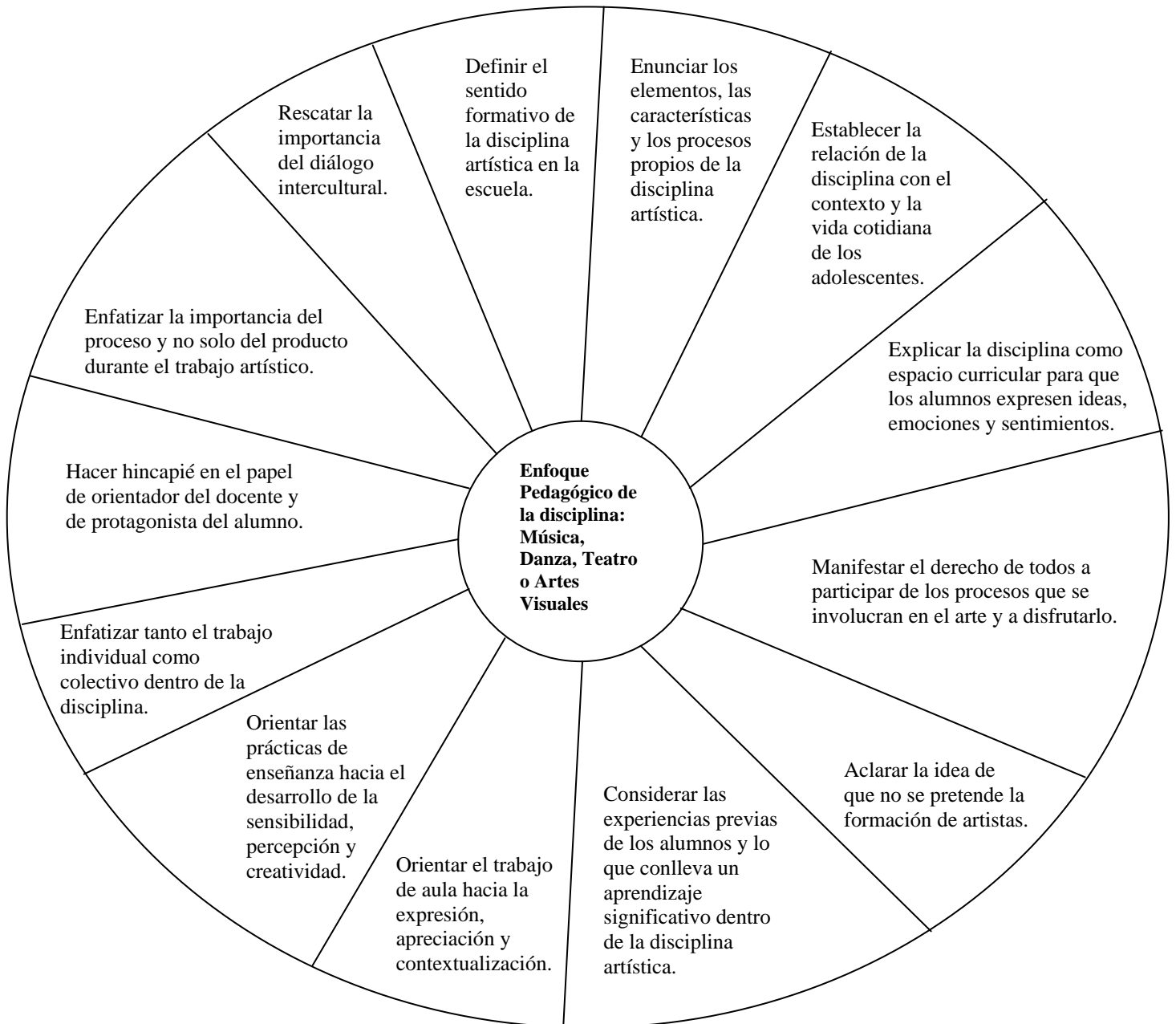
Con la consigna de continuar asesorando el diseño curricular, expuse la necesidad de que, en su enfoque pedagógico, cada disciplina (Artes Visuales, Música, Danza y Teatro) determinara y concretara los aspectos centrales de las artes en la escuela secundaria, de acuerdo con los principios básicos que desarrollamos en el apartado “Fundamentación”, especificando lo que cada una aportaba al desarrollo de los jóvenes.

En este sentido, remarqué la importancia de diferenciar con claridad entre los fundamentos –la relevancia del aprendizaje de las artes en general y el mundo de los jóvenes– y el enfoque particular de la disciplina –la forma de aproximarnos a la particularidad de la disciplina y las orientaciones específicas que se darían al quehacer educativo–, fuera con la música, la danza, el teatro o las artes visuales. Mi pretensión era que en cada programa se expresara tanto aquello que comparten las artes en general como lo que aporta cada disciplina al desarrollo del alumno como joven.

Es conveniente señalar que la construcción de los enfoques por disciplina no fue un proceso lineal, porque en su elaboración hubo continuas reformulaciones y se vio enriquecida en la medida en que se desarrollaron los propósitos y demás elementos curriculares de los programas.

En el siguiente esquema muestro los aspectos centrales que señalé para construir los enfoques de cada disciplina.

Enfoque pedagógico de cada disciplina



En la construcción de los enfoques, hice hincapié en que se explicitara la relación que hay entre la práctica docente, los alumnos y el aprendizaje artístico de cada disciplina. Ello significó poner en claro que si bien el docente y estudiante son los actores del proceso, en el segundo recae el papel protagónico, pues su aprendizaje es el que orientará y dirigirá los esfuerzos educativos. Por lo tanto, se sugirió que los docentes permitieran a los jóvenes lograr los aprendizajes esperados a través de experiencias lúdicas y significativas, y que la asignatura fuera un espacio para desarrollar su creatividad, su expresión personal y la comunicación con otros, utilizando los medios y recursos de la disciplina artística a aprender, a partir del trabajo con los tres ejes de enseñanza y aprendizaje para Artes: *expresión, apreciación y contextualización*.

Asimismo, se resaltó la importancia de que todos los alumnos participaran en la experiencia artística y logaran un conocimiento y una valoración de su propia cultura y la de otros grupos sociales.

Otro aspecto que se destacó en los enfoques fue la idea de no pretender la formación de artistas o el descubrimiento de talentos, sino acercar a los alumnos al arte para que logaran un desarrollo armónico de su persona.⁴⁸

4.2 Finalidad de las artes en la escuela

Para orientar el trabajo de articulación entre los programas de estudio de las disciplinas artísticas, establecí criterios para elaborar los propósitos educativos. En sesiones de trabajo con el equipo técnico-pedagógico y en documentos elaborados por mí, resalté la importancia de expresar con claridad las finalidades pedagógicas de las artes en la escuela en términos de la intención esperada, y que éstas tendrían que hacer referencia a cuestiones como: ¿Cuál es el sentido de un espacio curricular dedicado a promover aprendizajes artísticos en la secundaria? ¿Cómo buscamos que la asignatura impacte en el desarrollo de los alumnos en términos de su vida como jóvenes?

⁴⁸ Para tener una visión más específica de los enfoques se pueden consultar los programas de estudio de las diferentes disciplinas artísticas.

En los propósitos tendríamos que expresar con claridad la intención y articulación de las artes en el desarrollo integral de los alumnos, de tal forma que tanto éstos como los maestros conocieran los aspectos centrales que guiarían la enseñanza, considerando las condiciones, los contextos y las experiencias que se llevarían a cabo para el aprendizaje artístico. Los propósitos serían el referente principal para el trabajo en el aula.

Para el caso, coordiné la elaboración de los propósitos, cuidando que su secuencia y organización considerara las competencias transversales del perfil de egreso de la educación básica, así como los conocimientos, las habilidades y las actitudes que promueven las artes, que ya habíamos analizado en el documento sobre el perfil de egreso y las competencias para la vida.

La elaboración de los propósitos de enseñanza de Artes para las distintas disciplinas, tenía como antecedente que los maestros trabajaron mucho tiempo sin programas o con algunos que sólo contenían un listado de temas y actividades aisladas, sin aclarar qué se buscaba. Por ello consideramos necesario organizar y secuenciar los propósitos, definiendo qué se pretende con la enseñanza de las artes en general y con la disciplina artística en particular, de tal forma que los esfuerzos de la práctica educativa se enfocaran al logro de los aprendizajes esperados.

Como resultado de esta etapa de trabajo se obtuvieron los propósitos de las Artes en la educación básica, los propósitos de las Artes en la educación secundaria, los propósitos generales de los programas de estudio de las cuatro disciplinas artísticas (Música, Danza, Teatro y Artes Visuales) y los propósitos por grado escolar de cada disciplina, donde además se establecieron los de cada bloque didáctico.

Elaborar distintos tipos de propósitos respondió a la necesidad de ser coherentes y promover la continuidad del currículo entre los diferentes niveles de la educación básica –preescolar, primaria y secundaria–, así como ofrecer una visión clara de qué se espera aprendan los estudiantes en cada nivel, y facilitar y orientar el trabajo de los profesores.

El propósito del estudio de las Artes en la educación básica se centró en el *desarrollo del pensamiento artístico*, por lo cual éste se enfocó a que los estudiantes, a través de diferentes oportunidades para acercarse al arte, observen y experimenten la diversidad de relaciones que hay entre forma y significado, al conocer los lenguajes, procesos y recursos de las disciplinas, a fin de que encuentren soluciones propias, creativas y críticas a los problemas concretos que presentan las artes, y con la posibilidad de que pudieran trasladarlo a su vida cotidiana.

En esta parte del proceso fue indispensable revisar los planteamientos del Programa de Educación Preescolar 2004 y los del Plan de Estudios 1993 de primaria para articular los tres niveles educativos. El análisis permitió reflexionar sobre qué tipo de experiencias artísticas se requería brindar a los alumnos y qué lograr.

A fin de articular los niveles de preescolar, primaria y secundaria en función del propósito central del desarrollo del *pensamiento artístico*, concluimos que en los dos primeros niveles, se pretendía que los alumnos desarrollaran las habilidades y actitudes que propician las artes, a partir de los conocimientos básicos de las cuatro disciplinas artísticas (Música, Danza, Teatro y Artes Plásticas), de explorar y experimentar los recursos y materiales, así como expresar y apreciar ideas, sentimientos y emociones. En cuanto a secundaria, la posibilidad era lograr el desarrollo del pensamiento que propician las artes en su carácter formativo, independientemente de la disciplina artística que cursen los estudiantes, dado que sólo podrían tomar una durante los tres grados.

Así, para lograr la articulación entre los tres niveles de la educación básica, los propósitos para secundaria se expresaron de la siguiente manera:

... que los alumnos profundicen en el conocimiento de un lenguaje artístico y lo practiquen habitualmente con el fin de integrar los conocimientos, las habilidades y las actitudes relacionados con el pensamiento artístico... el estudiante habrá de conocer las técnicas y los procesos que le permitan expresarse artísticamente, disfrutar de la experiencia de formar parte del quehacer artístico, desarrollar un juicio crítico para el aprecio de las producciones artísticas y la comprensión de que el universo artístico está vinculado profundamente con la vida social y cultural de nuestro país. Asimismo, mediante la práctica de las artes se busca fortalecer la

*autoestima y propiciar la valoración y el respeto por las diferentes expresiones personales, comunitarias y culturales.*⁴⁹

A partir de este propósito general se construyeron los de cada disciplina y otros elementos curriculares.

En esta parte del proceso, mi trabajo se centró en asesorar y revisar cada programa de estudio de Artes, cuidando que cada uno aproximara a los estudiantes al trabajo con la disciplina; les brindara oportunidades para expresar, apreciar y emitir juicios críticos; les ayudara a formar y expresar actitudes y valores individuales, colectivos y culturales a partir de la relación conceptual, procedimental y actitudinal de la manifestación artística en particular. Además, cuidé y revisé la elaboración de propósitos de los tres grados escolares de la disciplina artística y los de cada uno de los cinco bloques que componen cada grado.

En lo personal, cuando llegamos al último nivel de concreción y grado de especificidad de los propósitos no estaba de acuerdo, pues teníamos tal cantidad que creaban confusión al interior del equipo y es notorio en los programas de las disciplinas, pues cada uno presenta una visión diferente sobre la forma de expresar los propósitos de los bloques, porque hacen referencia a aprendizajes de conocimientos, de habilidades o de experiencias que la escuela ha de ofrecer y a veces son iguales a los aprendizajes esperados. Sin embargo, ésta fue una instrucción de la Dirección General y hubo áreas que la respetaron y otras no.

4.3 Organización de los contenidos

Junto con lo que se estableció en los propósitos a lograr, se realizó la primera propuesta de selección, establecimiento y organización de contenidos, pues, como menciona César Coll, ambos elementos –el establecimiento de propósitos y la selección de contenidos– están íntimamente relacionados en un currículo.

En todos los programas de Artes, el equipo técnico-pedagógico seleccionó y organizó los aprendizajes fundamentales tratando de distinguir lo básico imprescindible de lo deseable. Esto implicó diferenciar aprendizajes

⁴⁹ SEP, *Educación básica. Secundaria. Plan de Estudios 2006*, México, 2006, p. 41.

fundamentales e imprescindibles para el desarrollo del pensamiento artístico, y con base en el perfil de egreso y el desarrollo de competencias para la vida fuimos separando los contenidos básicos a revisar durante la trayectoria en la secundaria, y lo que podía ser adquirido posteriormente, como eran los conocimientos especializados para un artista profesional. Otro criterio importante fue el tiempo asignado a la enseñanza de la asignatura en la escuela secundaria (dos horas a la semana) y el tipo de aprendizajes artísticos que era posible plantear, porque siempre se requiere un tiempo determinado para su apropiación. Así, debíamos considerar que existía un tiempo y un horario escolar, y un tiempo y ritmo para lograr determinados aprendizajes.

4.3.1 Bloques de contenidos

Eduardo Remedí asesoró la elaboración de los mapas conceptuales y las tablas de gradación que daban cuenta de la epistemología del arte e incluían la selección de los principales elementos disciplinares para organizarlos en bloques –se pueden pensar como unidades de aprendizaje– y su designación partió de los directivos de la Dirección General de Desarrollo Curricular de la SEP.

El establecimiento de mapas conceptuales y tablas de gradación nos permitió trabajar los núcleos generales o centrales para definir los bloques, así como agrupar y secuenciar los contenidos específicos de cada disciplina.

Por tanto, los bloques se enunciaron a partir de temas o preguntas generales que representan un aspecto central de la disciplina y consideran la relación que guardan con la vida e intereses de los adolescentes. Los bloques de contenidos, como unidades de trabajo, fueron los hilos conductores para abordar los conocimientos, las habilidades y las actitudes encaminadas al desarrollo de competencias.

En cada grado se establecieron cinco bloques, uno por bimestre, de acuerdo con el calendario escolar; sin embargo, para darle mayor flexibilidad al tratamiento del programa y considerando las diversas condiciones que se presentan en las entidades, escuelas y grupos, se sugirió que, en su planeación, el docente realizara los ajustes pertinentes concediendo más o menos tiempo a cada bloque.

Una de mis tareas, quizá de las más complejas, consistió en revisar, con los compañeros del equipo técnico-pedagógico, que los bloques de cada disciplina contemplaran todos los saberes que se deseaban, tuvieran una secuencia horizontal y vertical entre ellos, y fueran consistentes con la estructura de la disciplina, además de las posibilidades de aprendizaje y vinculación con las características de los adolescentes. Esto devino en largas sesiones de reflexión y diálogo, donde buscábamos no sólo mantener la lógica disciplinar y el interés de los adolescentes, sino que se pudiera expresar con preguntas detonadoras de aprendizaje.

Como se observará en las siguientes tablas, algunos títulos de los bloques tienen un carácter más significativo para los alumnos, pero otros quedaron como enunciados más vinculados con los contenidos de la disciplina.

Artes Visuales⁵⁰

Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
1. Las imágenes de mi entorno	1. Las imágenes publicitarias	1. Las imágenes artísticas
2. ¿Qué es la imagen figurativa?	2. Imágenes y símbolos	2. Acercamiento al mundo de las artes visuales
3. Composición de la imagen: formatos y encuadres	3. Medios de difusión de las imágenes	3. El lenguaje de la abstracción geométrica
4. La naturaleza y el espacio urbano en la imagen	4. El cuerpo humano en la imagen	4. El lenguaje de la abstracción lírica
5. La naturaleza y el espacio urbano en la escultura	5. El cuerpo humano en la escultura	5. Arte colectivo

Danza⁵¹

Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
1. Sentir y pensar nuestro cuerpo	1. La expresión de mi cuerpo	1. Los diálogos del cuerpo
2. Elementos de la danza	2. Técnicas para el control corporal y el desarrollo del movimiento	2. Técnica y expresividad
3. Cuerpo, movimiento y subjetividad	3. La danza y yo: territorio compartido	3. Haciendo danza
4. Preparación para el montaje dancístico (danza con fines rituales y sagrados)	4. Preparación para el montaje dancístico (baile mestizo)	4. Preparación para el montaje dancístico (baile popular actual)
5. Escenificación de la danza (danza con fines rituales y sagrados)	5. Escenificación de la danza (baile mestizo)	5. Escenificación de la danza (baile popular actual)

⁵⁰ SEP, *Educación básica. Secundaria. Artes. Artes Visuales. Programas de Estudio 2006*, México, 2006, p. 29.

⁵¹ SEP, *Educación básica. Secundaria. Artes. Danza. Programas de Estudio 2006*, México, 2006, p. 27.

Música⁵²

Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
1. De los sonidos a la música	1. El ritmo de la música	1. Cantando con acompañamiento
2. Ritmo, cuerpo y movimiento	2. Hagamos canciones	2. Prácticas instrumentales
3. La voz y el canto	3. Construir y tocar instrumentos	3. Arquitectura musical
4. Del objeto sonoro al instrumento	4. El lenguaje de la música	4. La música en el tiempo
5. ¿Con qué se hace música?: construir con sonidos	5. ¿Para qué hacemos música?: usos y funciones de la música	5. Sonido, música y tecnología

Teatro⁵³

Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
1. ¿Cómo nos expresamos? El cuerpo y la voz	1. La expresividad en el teatro	1. Expresividad teatral
2. ¿Quiénes somos? El personaje y la caracterización	2. ¿Dónde y cuándo? El tiempo y el espacio en el teatro	2. Escribiendo en escena
3. Los cuentos que contamos. La narración y la improvisación	3. Caracterización y representación teatral	3. El mundo que rodea al teatro
4. La actuación y el teatro	4. Herramientas de actuación: género y tono	4. Creación teatral
5. Haciendo teatro	5. Estructura dramática y puesta en escena	5. Del dicho al hecho. Creación teatral y puesta en escena

4.3.2 Contenidos específicos: Integración de conocimientos, procedimientos y actitudes

En el interés por vincular los contenidos de cada disciplina y grado con lo expuesto en las competencias para la secundaria, fue necesario identificar aquellos relacionados con *el saber, el saber hacer y la conciencia de ese hacer*, así como revisar su selección desde estas vertientes.

De inicio, partí por señalar la importancia de establecer contenidos básicos y de ahí derivar procedimientos (que incluyen habilidades generales y propias de las

⁵² SEP, *Educación básica. Secundaria. Artes. Música. Programas de Estudio 2006*, México, 2006, p. 27.

⁵³ SEP, *Educación básica. Secundaria. Artes. Teatro. Programas de Estudio 2006*, México, 2006, p. 32.

artes, así como sus técnicas específicas), valores y actitudes que se considerarían esenciales para el desarrollo de los alumnos, las cuales deberían incluirse en las situaciones de aprendizaje y quedarían enunciadas en la redacción de contenidos.

De esta forma, se identificaron los sistemas conceptuales y procedimientos de cada disciplina artística; varios de estos últimos se compartían o eran transversales entre las disciplinas artísticas y las demás asignaturas del currículo.

En parte del proceso, mi trabajo se dirigió a orientar a los compañeros del equipo de Artes sobre la integración de los saberes, no sólo de los disciplinares sino incorporando las posibilidades de aprendizaje que los alumnos podían desarrollar en esta etapa escolar, así como los socialmente relevantes de acuerdo con los criterios que ya habíamos establecido.

Con los especialistas en arte trabajé en la selección de situaciones, tareas o quehaceres a los que se tendrían que enfrentar los alumnos como parte de un aprendizaje artístico, y establecí como premisa que existen habilidades cognitivas básicas y generales que se transfieren al campo artístico, como por ejemplo: la observación del arte; la comparación y el análisis de los elementos constitutivos del trabajo artístico; la representación y comunicación por medio del arte; la utilización del cuerpo, de la voz y del gesto, que implican un reconocimiento personal de los mismos; la interpretación del arte, que incluye conocimiento, explicación y argumentación, así como la valoración y elaboración de juicios, entre muchos otros. Tales habilidades tendrían de enseñarse en función de los contenidos de cada disciplina artística, los recursos formales y las técnicas, aunados a las habilidades de sensibilidad, percepción y creatividad.

Los criterios para el ordenamiento y la secuenciación de los contenidos, partieron de plantear un proceso en espiral, que expresa la posibilidad de poner en práctica una habilidad, una técnica o un procedimiento en sucesivas situaciones de aprendizaje, pero de manera cada vez más detallada y complicada a partir de la secuenciación gradual de los elementos conceptuales disciplinares, que se organizaron de lo general a lo particular y de lo simple a lo complejo.

En Artes Visuales, por ejemplo, para el análisis de imágenes se requiere de habilidades básicas como la observación, interpretación y el conocimiento de

diferentes técnicas de representación que se usan en su producción. Por su parte, en Música son importantes las habilidades para la audición, el análisis de los sonidos y el reconocimiento de sus cualidades, así como la expresión musical a través de la voz y de diferentes instrumentos musicales, además del análisis y de la investigación de obras musicales y de la interpretación vocal e instrumental.

Como resultado de este análisis elaboré un inventario de situaciones o quehaceres que era necesario promover en la escuela e incluían procedimientos, habilidades generales, cognitivas, motrices y afectivas, y las que son propias de las artes (sensitivas, perceptuales y creativas), que tendrían que ponerse en acción en cada disciplina a partir de los contenidos particulares de cada una.

Inventario para orientar las situaciones o los quehaceres de los alumnos en relación con los contenidos

EXPRESIÓN	APRECIACIÓN	CONTEXTUALIZACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Participación en • Realización de • Interpretación de • Exploración de • Afinación • Producción • Utilización • Sonorización • Improvisación • Creación • Selección • Registro • Identificación de las características • Combinación • Selección y uso de • Aprovechamiento • Tratamiento de • Construcción de • Resolución de • Valoración • Organización • Expresión de • Diferenciación • Elaboración de • Distribución de • Experimentación • Ejecución • Recreación • Resolución de • Adaptación de • Manejo de • Reconstrucción de 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de las características • Audición • Representación corporal de • Graficación • Denominación de • Reconocimiento • Identificación auditiva • Codificación y decodificación • Percepción • Representación gráfica • Descripción • Discriminación • Utilización o uso • Clasificación • Análisis de • Observación • Análisis • Reflexión del trabajo propio y de otros • Respeto por las diferencias • Comparación • Comprensión • Apreciación • Búsqueda de información • Elaboración de juicios críticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento histórico • Determinación del contexto social o cultural • Reconocimiento de la situación de la época en que surgen las obras • Análisis de • Acercamiento • Indagación y elaboración • Observación de • Detección • Participación en • Comprensión • Distinción • Conocimiento • Investigación • Argumentación • Reflexión sobre

4.3.3 Ejes de enseñanza y aprendizaje: Expresión, Apreciación y

Contextualización

A partir de los cuadros de gradación de los conocimientos propios de las disciplinas y del inventario sobre las situaciones que promueve el aprendizaje artístico, buscamos relacionar ambos procesos para organizar el conocimiento escolar de las cuatro disciplinas artísticas, considerando los ejes de enseñanza y aprendizaje: Expresión, Apreciación y Contextualización, que a su vez se derivaron de las competencias planteadas en el perfil de egreso.

Así, partimos de la premisa de que lo que hacen los alumnos cuando se expresan, aprecian y contextualizan a partir del arte son contenidos, porque involucran diferentes dimensiones del conocimiento: conceptos, principios, habilidades, técnicas, procedimientos, actitudes y valores que están presentes en las diversas experiencias que se dan con la disciplina. En este sentido, buscamos que el alumno participara activamente movilizando diferentes saberes en lo que “hace”, de tal manera que el aprendizaje artístico no sólo tuviera un carácter discursivo, sino que su práctica promoviera el percibir, sentir, reflexionar y crear durante su contacto con el arte, para contribuir al desarrollo de las competencias transversales que marca el plan de estudios y las de la asignatura.

Para cada disciplina analizamos qué contenidos disciplinares funcionaban o eran indispensables en el desarrollo de cada competencia, y qué habilidades y actitudes se involucraban más con la expresión, la apreciación o la contextualización, pues un mismo contenido disciplinar, habilidad y/o actitud era factible de abordarse en las tres competencias; sin embargo, por cuestiones didácticas había otros que funcionan más significativamente para el desarrollo de cierta competencia.

Organizar el conocimiento a partir de los ejes no significó trabajar por un lado el “hacer” y por otro el “percibir” y el “pensar”, sino que cada competencia sugiere diferentes maneras de acercarse a los lenguajes artísticos, por ello buscamos que existiera una integración entre éstas, porque cuando observamos un cuadro, escuchamos música, ubicamos una danza en un contexto, o disfrutamos de un texto dramático, utilizamos ciertos procesos mentales y habilidades particulares,

interrelacionando lo perceptual, la construcción conceptual y la acción, mismos que promueven el desarrollo del pensamiento artístico.

Si bien las competencias se separaron con la finalidad del trabajo pedagógico, la idea era que existiera una relación con la disciplina, de tal forma que los adolescentes pusieran en juego los conocimientos, las habilidades y las actitudes que implica la experiencia o el contacto con el arte en diferentes situaciones, fuera individual o colectivamente.

En la manera de saber, hacer, sentir y reflexionar sobre el lenguaje artístico desde las experiencias e intereses y características de aprendizaje de los adolescentes, así como desde la misma forma de operar sobre el objeto de conocimiento –el arte–, el alumno lograría un aprendizaje significativo.

Como resultado de esta organización, al inicio de cada contenido se redactaron las tareas o los quehaceres a que deberían enfrentarse los alumnos, enunciándolos en forma gramatical sustantiva, como por ejemplo: realización, improvisación, análisis, etcétera. El motivo fue retomar la idea de que las competencias se desarrollan en acción, ante una tarea o situación, por lo cual en los contenidos se marcó el “hacer” que conlleva el trabajo procedimental, el desarrollo de ciertas habilidades (cognitiva, afectiva, motriz), así como el conocimiento propio de la disciplina, en determinado contexto o en situaciones cercanas.

El siguiente esquema muestra los componentes de un contenido específico:

NÚCLEO BÁSICO		COMPONENTE FLEXIBLE	COMPETENCIA
Trabajo o quehacer			
Procedimiento, habilidad. Técnica	Componente conceptual de la disciplina.	Intereses y necesidades de los adolescentes. TIC, relación con otras asignaturas. Contexto personal, familiar, local, nacional o internacional.	<i>Expresión</i> <i>Apreciación</i> <i>Contextualización</i>
<ul style="list-style-type: none"> Aspectos o preguntas que remiten al tratamiento de los contenidos. 			

De esta manera, los contenidos se representaron en función de un *núcleo básico*, que se refiere al trabajo o quehacer (donde está inmerso el procedimiento,

la técnica o la habilidad a desarrollar) y un componente conceptual propio de la disciplina; también incluye un *componente flexible* que se enlaza con el contexto en que se desarrollaría la tarea, incorporando, según el caso, las TIC, los intereses de los adolescentes y la diversidad cultural.

Por ejemplo, en el Programa de Estudios de Música, Primer grado, Bloque 3. “La voz y el canto”, un contenido es:

Exploración de las posibilidades sonoras y expresivas de su voz. Expresión⁵⁴

Mientras que en el Programa de Estudios de Artes Visuales, Segundo grado, Bloque 1, “Las imágenes publicitarias”, el contenido es:

Elaboración colectiva de imágenes de tipo publicitario a través de las cuales se difunda algún tema de relevancia para la comunidad. Expresión⁵⁵

Después de redactar cada contenido, decidimos que en la parte inferior la mayoría presentara preguntas que pueden plantearse al alumno con el fin de orientar y profundizar en el aprendizaje, o incluyen temas y conceptos básicos para abordar dicho contenido. Por ejemplo, en el Programa de Estudios de Danza, Tercer grado, Bloque 4, “Preparación para el montaje dancístico (baile popular actual)”, un contenido se expresa de la siguiente manera:

Reconocimiento de las características del baile popular actual seleccionado: (2)
Apreciación
¿Quiénes bailan? (Sexo, edad, número de participantes o intérpretes y personajes.)
¿Quiénes participan y qué funciones desarrollan?
¿Qué se baila? (Características generales del género o de los estilos.)
¿Cómo se baila? (Movimientos característicos y partes del cuerpo que intervienen, utilización de los espacios parcial y total.)
¿Dónde se baila? (Espacios de representación.)
¿Qué otros elementos visuales y sonoros acompañan a la danza? (Vestuario, accesorios, escenografía, iluminación, instrumentos musicales o acompañamiento sonoro.)⁵⁶

Como se observará en los ejemplos anteriores, al final de la redacción gramatical de cada contenido se presentó el eje de enseñanza y aprendizaje (en la publicación aparece en letra cursiva) que se sugirió trabajar en éste: ya sea de

⁵⁴ SEP, *Educación básica. Secundaria. Artes. Música. Programas de Estudio 2006*, México, 2006, p. 45.

⁵⁵ SEP, *Educación básica. Secundaria. Artes. Artes Visuales. Programas de Estudio 2006*, México, 2006, p. 63.

⁵⁶ SEP, *Educación básica. Secundaria. Artes. Danza. Programas de Estudio 2006*, México, 2006, p. 85.

expresión, apreciación o contextualización, para que al maestro le quedará más claro qué competencia y procesos se resaltan con dicho contenido.

Por último, es conveniente comentar que en la forma en que se enunciaron los contenidos se consideró la posibilidad de que el adolescente atribuyera un sentido a ese conocimiento y lo trasladara a diferentes situaciones, a fin de que fuera participe del arte y lo vinculara con sus experiencias.

4.4 Orientaciones didácticas

Sobre este punto, en el capítulo 2 describí que una de las acciones realizadas durante el proceso de recopilación de información fue la revisión, por parte de los especialistas, de las primeras versiones de los programas de estudio y las reuniones de análisis con maestros del país, donde se comentó que faltaba la parte didáctica sobre cómo trabajar los contenidos; es decir, orientaciones más precisas para su concreción en el aula.

Aunado a esto, durante el proceso de construcción pude observar las prácticas educativas del magisterio, lo que me generó la inquietud de apoyar más la labor de los maestros, pues muchos no contaban con experiencia suficiente para interpretar este tipo de programas, sobre todo por la forma en que presentábamos los contenidos. Era necesario darles más herramientas para que los programas no sólo fueran un documento normativo, sino un instrumento de trabajo para su práctica educativa; por lo cual, sugerí y elaboré un documento general para que cada bloque ofreciera a los maestros algunos *comentarios y sugerencias didácticas* para trabajar los contenidos específicos; asimismo, desarrollé las sugerencias metodológicas que habrían de considerarse durante el trabajo artístico escolar: las *secuencias de actividades* y los *proyectos*.

4.4.1 Comentarios y sugerencias didácticas

En cada bloque de los programas de estudio, incorporamos orientaciones particulares para llevar a cabo la práctica educativa y al final de la mayoría de los contenidos específicos agregamos un número entre paréntesis que remite al cuadro de “Comentarios y sugerencias didácticas”, donde se presentan algunas condiciones didácticas para favorecer el aprendizaje de los contenidos, como:

actividades a considerar; ejemplos o aclaraciones sobre algunos términos; temas generales que podían abordarse; recursos, materiales, referencias bibliográficas y páginas web específicas que pueden apoyar la planeación del maestro, y el desarrollo de situaciones significativas para el aprendizaje artístico.

En este apartado también sugerí la posibilidad de remitir a los docentes a fuentes accesibles y recursos educativos que ya existían en algunas escuelas y podían adecuarse a las actividades en secundaria, como por ejemplo, el portafolio *Aprender a mirar. Imágenes para la escuela primaria* (SEP, 2000) que se utiliza para fomentar la apreciación artística y puede trabajarse de acuerdo con el nivel de desarrollo de los alumnos y los propósitos que se persiguen. Además, se incorporaron referencias de videos y libros que es posible encontrar en los Centros para Maestros, en la Videoteca, la Biblioteca Escolar y la de Aula, así como en la Colección Libros del Rincón, pues en la segunda etapa de la Reforma de la Educación Secundaria se tenía planeado elaborar materiales específicos para las disciplinas.⁵⁷

4.4.2 Sugerencias metodológicas: Secuencia de actividades y proyectos

Los comentarios y las sugerencias didácticas no bastaban para comprender y realizar el enfoque de la asignatura, porque no se trataba de hacer actividades libres o espontáneas, pues el nuevo enfoque planteaba una manera diferente de abordar el aprendizaje artístico a través de procesos secuenciados y sistemáticos. Por ello sugerí que, al final de los bloques de los tres grados, se incorporará un apartado que exclusivamente presentara procesos de cómo orientar el trabajo didáctico.

La experiencia que adquirí durante todos los años que laboré en la SEP, me permitió tener una visión general acerca de las prácticas de la enseñanza del arte, mientras que mis compañeros de equipo, especialistas en cada una de las disciplinas, tenían el dominio de su campo de conocimiento. Esta combinación nos ayudó a que la propuesta de apartado sobre sugerencias metodológicas, no

⁵⁷ Para conocer más sobre este punto se pueden consultar los Programas de Estudio de Artes.

quedara sólo como discurso teórico –tal cual sucede en muchos programas educativos– sino que aclarara las dudas que podían surgir en los maestros.

Así, acordé con el equipo que yo elaboraría los lineamientos generales y un texto con información general, pensando en la realidad de la escuela, y que cada especialista tomaría los puntos centrales, los desarrollaría en su propuesta y presentaría un ejemplo concreto de cómo realizar una secuencia y un proyecto a partir de los elementos didácticos que se enuncian en los bloques para desarrollar y llevar a cabo una unidad didáctica.

En este apartado le digo al maestro que el programa de cada disciplina artística incluye contenidos y elementos para guiar su práctica educativa, y pueda identificar qué deberían aprender los alumnos para, en seguida, plantearse “cómo enseñar” esos contenidos, de tal forma que los alumnos se apropien de éstos y desarrollen sus posibilidades expresivas y comunicativas en relación con el arte. Esto no negaba, en ningún sentido, que el maestro es quien conoce más de cerca las características de sus alumnos y de su entorno inmediato, y quien tomaría las decisiones y los criterios que apuntaran hacia la flexibilidad y variedad metodológica, que condujeran a sus alumnos al logro de los aprendizajes.

Sin embargo, con la idea de enriquecer la práctica docente y tratando de que hubiera coherencia con el enfoque para el aprendizaje de la disciplina, se sugirieron dos formas de trabajo que permitirían abordar los diferentes contenidos propuestos, y brindando experiencias significativas a los alumnos: las *secuencias de actividades* y los *proyectos de trabajo*.

Secuencia de actividades

Al interior de equipo multidisciplinario concluimos que la secuencia de actividades, era una modalidad didáctica acorde con el trabajo con las artes, pues consiste en una serie de actividades que se seleccionan, estructuran y articulan entre sí y van presentando un mayor grado de complejidad a medida que la tarea avanza hacia el logro de los propósitos.

Dadas las características del trabajo con las artes, era importante que el docente diseñara las actividades, pero considerando la posibilidad de que los

mismos alumnos seleccionaran y organizaran otras de acuerdo con sus intereses, y en función de los contenidos y propósitos a alcanzar.

En este apartado, y durante el desarrollo del ejemplo, se planteó al maestro que en la planeación de una secuencia didáctica considerara los recursos, el espacio donde realizaría las actividades, el tiempo de duración de cada actividad y el de la secuencia en general, el tipo de participación del alumno, la organización de la clase, el tipo de relaciones que establecerían los estudiantes entre sí, los procesos y los aprendizajes a evaluar. Además, se aclaró que una secuencia didáctica requiere, necesariamente, de varias sesiones de trabajo y que las actividades pueden desarrollarse tanto dentro como fuera del aula.

Cada secuencia de actividades brinda posibilidades, pero también tiene limitaciones, por lo cual es necesario que el maestro elija la que corresponda a los propósitos, los contenidos y las características del grupo. Durante este proceso didáctico se sugirió que las actividades fueran variadas y estuvieran articuladas con coherencia.

Para el desarrollo de una secuencia didáctica consideré y describí, de manera general, tres momentos didácticos que se incluyeron en el apartado sobre el tema: apertura, desarrollo y cierre (véase Anexo 6). A partir de ello cada responsable de la disciplina artística presentó un ejemplo de secuencia de actividades.⁵⁸

Los proyectos

En este apartado se incorporó otra modalidad didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de las artes: la explicación y el desarrollo de un proyecto para organizar el trabajo escolar, porque consideramos que su riqueza radica en que permite vincular aspectos teóricos y prácticos, de tal manera que las experiencias generadas propician la formación integral del alumno, y le brindan la posibilidad de establecer relaciones con diversos conocimientos, tanto los previos como la integración de los nuevos para el logro de un aprendizaje significativo.

Asimismo, se sugirió que los proyectos se desarrollaran a partir de un tema, alguna pregunta o una situación problemática que eligieran los alumnos y se abordaran desde diferentes acciones planificadas, tomando en cuenta los

propósitos y contenidos programáticos de los bloques, para responder o solucionar sus propios planteamientos.

Con esta modalidad buscamos vincular los intereses y las necesidades de los adolescentes sobre su entorno y realidad, con los contenidos que es deseable aprendan en el campo de las artes, para que los conocimientos que aprenden a partir de asuntos de interés común les sean significativos.

Con la inclusión de esta modalidad de trabajo esperábamos que desde el inicio los alumnos participaran en la organización y realización de las actividades, desarrollaran habilidades cognitivas como la indagación, la resolución de problemas y la creatividad, entre otras y que el trabajo colectivo que se genera en los proyectos les posibilitara coordinar esfuerzos y desarrollar actitudes y valores para la convivencia.

También consideramos que eran una alternativa a las prácticas tradicionales que se dan en la escuela, porque los resultados o productos obtenidos en el desarrollo del proyecto pueden utilizarse en los eventos escolares o comunitarios (muestras, ceremonias, exposiciones), donde se utiliza tiempo extraordinario y los alumnos no le encuentran sentido a su participación.

Para el desarrollo del proyecto se sugirió que las actividades se realizaran en diferentes momentos y espacios escolares y extraescolares como el aula, el patio de la escuela, la casa o algún recinto artístico. Además de que podían participar profesores de diversas asignaturas, con uno o varios grupos de forma conjunta o complementaria, sin perder de vista los propósitos de la asignatura.

Esta modalidad de trabajo brindaría al alumno no sólo la posibilidad de disfrutar la experiencia artística sino de comprender que el arte implica un proceso que se puede aprender, que permite construir conceptos y criterios sobre el mismo, así como que la expresión, apreciación y comprensión en el arte implican observación, trabajo, organización, reflexión y juicio crítico.

En el ejemplo que se presentó en cada programa de estudio de las cuatro disciplinas, a partir de la selección de contenidos de una unidad de trabajo, se

⁵⁸ Para conocer más sobre los ejemplos, se pueden consultar los programas de estudio de Artes.

consideraron tres etapas que desarrollé en forma general: *planeación, realización y evaluación* (véase Anexo 7).

En la construcción del apartado de sugerencias metodológicas, comentaré que con el equipo multidisciplinario se realizaron largas sesiones de trabajo para revisar y llegar a acuerdos comunes acerca del tema de las secuencias de actividades y los proyectos. Entre las largas discusiones sobre los proyectos estuvo: ¿Hasta dónde podía intervenir el docente en esta metodología didáctica? ¿Realmente quién elegiría el tema, el maestro o los alumnos? ¿Hasta dónde era posible relacionar los propósitos y contenidos de otras asignaturas del currículo a partir de un proyecto? Considerábamos que las preguntas eran relevantes y sabíamos que nos enfrentaban a la dificultad de que los profesores de una misma escuela intercambiaran y trabajaran en colegiado, y que era casi imposible que los maestros de arte se reunieran y reflexionaran en conjunto.

En el caso de los profesores del área de Artes es muy difícil que se relacionen con otros, por sus condiciones laborales, su carga académica o el no contar con horas de descarga para planear y organizar su trabajo. Sin embargo, y a fin de sostener la idea de trabajar por proyectos, mis argumentos derivaron en que todo diseño curricular implica cambios en la gestión y organización de la escuela y que el planteamiento de esta nueva metodología –también se sugiere en el Plan de Estudios de Educación Secundaria como una “orientación didáctica para el mejor aprovechamiento de los programas de estudio”– permitiría que se fueran modificando las prácticas escolares.

Además, era necesario considerar que los cambios o propuestas curriculares aportaban avances en el campo disciplinar y pedagógico, con la idea de contribuir a la resolución de ciertas situaciones y condiciones escolares, lo que implicaba compartir con otros, indagar, crear y ser autónomos, posibilidades que brindaba el trabajo por proyectos durante el aprendizaje artístico.

4.5 Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de las artes

Para abordar el tema de la evaluación, aspecto central, y a la vez complejo, del proceso artístico en la escuela, decidimos que se desarrollara en tres espacios de los programas de estudio: como parte de los proyectos (es el apartado anterior), en los aprendizajes esperados, al final de cada bloque, y en una sección específica donde expusimos cómo abordar el proceso de evaluación en la asignatura.

4.5.1 Aprendizajes esperados

En otra sección ya revisamos que son difícilmente observables los esquemas de pensamiento que se involucran en las competencias, por lo que éstas tendrían que manifestarse en situaciones concretas para evidenciar lo aprendido. Aunado a ello, lo que distingue a Artes de otras asignaturas del currículo, es que ésta celebra la individualidad del alumno, su parte personal y sensible; sin embargo, tales planteamientos no negaban la posibilidad de evaluar los procesos y productos obtenidos durante la práctica educativa, por lo que era necesario desmitificar la creencia de que en las artes la evaluación es básicamente subjetiva y depende de la visión personal del docente.

Por lo cual, después del cuadro de contenidos presentamos los aprendizajes esenciales que se esperaba lograrán los alumnos al finalizar el trabajo con los contenidos de cada bloque; ahí especificamos los conocimientos, las habilidades y las actitudes que se pretende desarrollen los alumnos al cursar la asignatura y representan el avance gradual del desarrollo de las competencias: *Expresión, Apreciación y Contextualización*.

Los aprendizajes esperados se construyeron con la idea de servir de guía tanto al maestro como al alumno, a fin de que tuvieran claro hacia dónde dirigir el proceso educativo y orientar la evaluación.

Tomando en cuenta los contenidos y el tipo de aprendizaje que se buscaba lograr en el trabajo con las artes, elaboré un inventario general que especificara algunos de los criterios mínimos para construir los aprendizajes esperados de acuerdo con el avance gradual en cada disciplina.

Criterios generales para evaluar el trabajo en las artes

EXPRESIÓN	APRECIACIÓN	CONTEXTUALIZACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Expresa ideas y sentimientos propios, utilizando los elementos aprendidos para realizar sus producciones personales. • Comprende y maneja los conceptos, elementos y medios propios del lenguaje artístico para realizar diversas producciones. • Aplica ideas, temas o conceptos aprendidos en su trabajo personal. • Establece retos personales en las producciones que realiza. • Plantea y resuelve un problema de forma novedosa o diferente para el mismo. • Indaga y experimenta con diferentes técnicas materiales y recursos para llevar a cabo sus producciones • Toma riesgos explorando algunos conceptos, técnicas y medios para sus producciones personales. • Realiza trabajos estéticamente satisfactorios; es decir, establece relaciones cualitativas de forma y significado en sus producciones. • Demuestra compromiso en sus procesos creativos. • Utiliza los elementos, las técnicas y los recursos en sus diversas producciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica o discrimina elementos técnicos de una obra, ya sea propia, de sus compañeros o de artistas, de acuerdo con los contenidos trabajados. • Reconoce los elementos estéticos manifiestos en una obra personal, en la de sus compañeros o la de artistas. • Realiza observaciones y comparaciones entre obras artísticas. • Argumenta las características técnicas o formales de su trabajo personal, el de sus compañeros o de una obra artística. • Argumenta técnica y estéticamente sus decisiones y opiniones sobre las producciones propias, las de sus compañeros o las de artistas, de acuerdo con los aprendizajes obtenidos. • Emite una opinión personal utilizando el lenguaje apropiado acerca de su propia obra, la de sus compañeros o la de artistas. • Aplica conocimientos previos en la emisión de un juicio personal sobre su trabajo y el de sus compañeros o de obras artísticas. • Describe qué funcionó o no en sus producciones • Identifica qué le gustaría cambiar para mejorar sus producciones. • Describe qué significa para él su propia producción artística. • Manifiesta de forma personal lo que le comunica una obra. • Describe imágenes, sensaciones o ideas provocadas por la experiencia artística. • Reconoce las fortalezas y debilidades de su trabajo para mejorarlo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observa, registra, discrimina o/e interpreta la relación entre los elementos estéticos y contextuales propios del contenido a trabajar. • Argumenta el sentido de las obras en un contexto social, político, económico, religioso y/o científico que influye en la forma y el significado de la obra. • Describe y/o interpreta la función, el origen, el uso y la temática de las manifestaciones artísticas en un contexto determinado. • Utiliza diferentes estrategias de investigación para obtener y sistematizar la información. • Utiliza diferentes fuentes culturales (familia, artistas de la comunidad, edificios públicos, entre otros) para investigar sobre el contexto cultural de una obra. • Indaga acerca de las manifestaciones artísticas que existen en su comunidad y los utiliza para la realización de su trabajo o proyecto • Interpreta y analiza la información sobre el sentido y significado de una obra en un contexto determinado. • Incorpora sus intereses e inquietudes personales en la realización de sus trabajos o proyectos.

Actitudes

Las actitudes pueden observarse durante el trabajo con los tres ejes, si el alumno:

- Contribuye con ideas para realizar un trabajo en equipo o grupo.
- Participa argumentando sus ideas en las discusiones de grupo.
- Demuestra interés durante el trabajo con las artes.
- Coopera en el trabajo en equipo o de grupo.
- Establece compromiso con su propio trabajo y el de sus compañeros.
- Trabaja de forma autónoma e independiente cuando así se requiere.
- Acepta opiniones y comentarios de su trabajo y las utiliza para mejorarlo.
- Tiene disposición para ajustar el trabajo ante nuevas situaciones.

La forma en que se retomó el inventario en las diferentes disciplinas artísticas, puede observarse en el siguiente ejemplo del Programa de Estudios de Teatro, Primer grado, Bloque 4, “La actuación y el teatro”.

Aprendizajes esperados.

Al concluir el bloque, el alumno:

- *Interpreta narraciones con diversos personajes y situaciones.*
- *Utiliza el espacio y el tiempo como elementos escénicos en una improvisación.*
- *Reconoce el tiempo y el espacio como elementos narrativos en el teatro.*
- *Describe la escenografía y la utilería en una obra de teatro.*
- *Reconoce algunas formas teatrales narrativas en su comunidad.*
- *Argumenta sus ideas personales sobre una obra de teatro o representación escénica de forma clara.*⁵⁹

4.5.2 Proceso de evaluación

En la parte final del programa hay un apartado donde se le proporciona al maestro un marco general, así como algunas sugerencias para evaluar el aprendizaje de sus alumnos. En su elaboración se tomó en cuenta la propuesta que desarrollé, y luego los integrantes del equipo técnico-pedagógico enriquecieron el documento, dando como resultado un texto general con ideas principales, que después se adecuó de manera específica para cada disciplina artística.

Al principio partí de explicar y desarrollar por escrito algunos principios básicos de evaluación en el campo de las artes, como:

- *¿Para que se evalúa?* En él destaco la importancia de la evaluación para conocer y mejorar los aspectos de la práctica educativa y los aprendizajes de los alumnos.

⁵⁹ SEP, *Educación básica. Secundaria. Artes. Teatro. Programas de Estudio 2006*, México, 2006, p. 54.

- *¿Qué se evalúa?* Principalmente acentúo las dimensiones del aprendizaje que pueden evaluarse en cada disciplina artística.
 - *La expresividad del alumno, entendida como la manifestación personal de sus ideas, sentimientos y emociones.*
 - *Desarrollo de habilidades, uso de procedimientos técnicos, materiales y recursos propios de la disciplina artística.*
 - *Comprensión y aplicación de conceptos específicos de la disciplina para la expresión, apreciación y contextualización en las artes.*

Estos aspectos se reflejan, de manera concreta, en los *aprendizajes esperados*, de acuerdo con los contenidos de cada bloque, por lo que sugerí se consideraran como criterios mínimos para la evaluación del aprendizaje. También destaco la importancia de evaluar tanto el proceso como el producto.

- *¿Cómo se evalúa?* Resalto que la evaluación se realice en situaciones cotidianas del aula y en condiciones reales del trabajo, con instrumentos acordes con el aprendizaje artístico, como la entrevista, el diario o registro personal del alumno, las carpetas de trabajo, los registros sonoros, las grabaciones de videos, la lista de cotejo. Estos dependerán de la disciplina que se trabaje.
- *¿Quién evalúa?* En él subrayo la posibilidad de la evaluación entre compañeros y la autoreferenciada, además de la del propio docente de acuerdo con los criterios de evaluación.
- *¿Cuándo se evalúa?* Describo cómo ha de concebirse la evaluación del aprendizaje artístico, al inicio, durante y al final del proceso de aprendizaje.

Asimismo, sugerí que la calificación del alumno, en la medida de lo posible, se acompañara de una descripción verbal o escrita por parte del maestro, sobre su aprovechamiento (véase Anexo 8).

Por último, comentaré que a partir de la organización y estructura que se dio a los documentos curriculares, se incorporó un apartado que desarrollé acerca de cómo leer y a qué se refieren los diferentes elementos didácticos que conforman los programas de estudio; además, se explica la organización de los contenidos,

los propósitos del grado, los bloques por grado, propósitos de los bloques, contenidos, aprendizajes esperados y comentarios y sugerencias didácticas.

En los programas de estudio también se presenta un apartado sobre el uso de las TIC, de acuerdo con la disciplina artística a desarrollar y su incorporación para el trabajo en cada eje de enseñanza y aprendizaje: expresión, apreciación y contextualización, así como bibliografía, fuentes de consulta, fuentes sugeridas, videografía, hemerografía y sitios en la Internet (para conocer la versión final de los programas de estudio de cada disciplina artística y los aspectos centrales que se desarrollan en cada uno, puede consultar el Anexo 9).

Finalmente, en los programas de estudio se trató de brindar a los docentes de la asignatura de Artes en educación secundaria todas las herramientas de trabajo posibles para que pudieran llevar a buen fin los procesos de enseñanza y de aprendizaje de cada disciplina: Danza, Teatro, Música y Artes Visuales.

Conclusiones

La finalidad de este Informe Académico ha sido presentar una experiencia laboral, que se dio como resultado de la combinación de la formación académica que recibí en la UNAM y de la práctica profesional desarrollada en años de trabajo en la SEP, porque en esta institución recurrí a elementos teóricos y metodológicos de los que provee la pedagogía, y que utilicé para participar en el diseño y la elaboración de los Programas de Estudio de Artes, durante el proceso de la Reforma de la Educación Secundaria, que dio origen al Plan y Programas de Estudio 2006 para este nivel educativo.

Al ser egresada de la carrera de pedagogía, la práctica profesional me implicó demostrar las competencias profesionales que había adquirido durante mi trayecto formativo, para que en conjunto con la experiencia me incorporara al sistema productivo y cultural de nuestro país, a través de la participación en el diseño de un currículo para la educación secundaria, donde puse en juego conocimientos, habilidades y actitudes.

Participar en un proceso de diseño curricular es muy complejo, pues requiere de cuantiosas interacciones en cada etapa y/o momentos de su construcción, así como conciliar acuerdos entre diferentes actores. Mi trabajo me demandó tomar una postura lejana a la pedagogía de la espera o del acompañamiento a los responsables de las disciplinas artísticas (Danza, Teatro, Música y Artes Plásticas) en los lineamientos generales que daba la SEP.

Para ello, recuperé lo adquirido en mi formación académica e incorporé competencias profesionales propias de la pedagogía para investigar, coordinar, asesorar, establecer y desarrollar criterios y lineamientos curriculares, así como presentar una propuesta metodológica que guiara la construcción de procesos graduales para la enseñanza y el aprendizaje, interrelacionando conocimientos, habilidades y actitudes para el desarrollo de las competencias educativas que propician las artes en los alumnos de nivel secundaria.

Al iniciar el proceso observé que la Educación Artística era un campo poco explorado y no tenía las mismas condiciones que otras asignaturas del Plan de Estudios, como Español, Matemáticas o Ciencias Sociales, las que tradicionalmente se consideran como básicas para el desarrollo de los alumnos. Así, el tiempo que se destinaba a las Artes era mínimo, además de que durante muchos años no se contó con un programa oficial a nivel nacional,

por lo que la orientación pedagógica era nula o se dejaba al criterio de los funcionarios de las entidades federativas, al sentido común de cada profesor y a la incertidumbre de cómo desarrollar su práctica educativa.

Si bien este panorama quizá no es nuevo para los investigadores y teóricos del arte y la educación, para el equipo técnico-pedagógico de Artes que se integró en la SEP sí fue importante redescubrir desde la propia experiencia el estado actual que guardaba la Educación Artística en México.

Es indudable que existe una gran cantidad de propuestas teóricas, culturales y políticas en el mundo, pero nuestro reto, en primera instancia, era exponer una propuesta viable en un documento rector que permitiera mejorar las condiciones escolares vigentes. Esto nos llevó a realizar un esfuerzo significativo para que los diferentes equipos de las asignaturas que conforman el currículo de educación básica de la SEP revaloraran el papel de las artes en la escuela; al mismo tiempo, llevamos a cabo distintas investigaciones y procesos de participación con las escuelas y la sociedad en general, situación que favoreció la administración en turno, pues nos permitió concretar este trabajo, abriendo la posibilidad de buscar nuevos caminos a fin de lograr una orientación más clara sobre el sentido de las artes en la escuela secundaria.

Un reto profesional fue abordar el diseño curricular desde una perspectiva colaborativa de trabajo en equipo, porque las disciplinas artísticas, en forma aislada, no expresaban el enfoque ni la metodología didáctica con los cuales se pretendía orientar al campo artístico. Asimismo, la formación y actualización del equipo de trabajo desde una perspectiva pedagógica, no fue tarea sencilla, porque se vivieron frecuentes momentos de tensión y hubo posiciones diversas que dificultaban la tarea.

Para ello, el poder coordinar el Seminario Interno como actividad rectora de los trabajos de elaboración de los programas y establecer los criterios didáctico-pedagógicos a partir de mi experiencia y formación en el campo educativo, contribuyó al diseño de los programas de estudio de manera articulada, secuencial y gradual para las cuatro disciplinas artísticas: Música, Danza, Artes Visuales y Teatro.

Como resultado del proceso de trabajo multidisciplinario obtuvimos el diseño de 12 programas de estudio, tres para cada disciplina artística, aunque el alumno cursará una disciplina artística durante su estancia en los tres años de

la secundaria; la diversidad de programas tuvo el propósito de que éste obtuviera una experiencia artística de mayor calidad, pues la escuela, de acuerdo con sus condiciones, recursos y características de la población escolar y comunidad, elegiría la o las disciplinas artísticas que le fuera más viable implementar y brindar a los alumnos.

Las distintas disciplinas artísticas se articularon desde el sentido de compartir un mismo fundamento pedagógico, en términos de qué se entendería por enseñanza de arte y una metodología que involucró la interrelación de la expresión, apreciación y contextualización desde la experiencia artística con los propósitos de este nivel educativo.

Así, lo artístico y lo pedagógico formaron parte de un mismo proceso, lo cual fue resultado de un trabajo arduo y complejo que sólo se realizó en el área de Artes, porque ninguna otra asignatura integró varias disciplinas o campos de conocimientos ni elaboró tantos programas de estudio; además, fue necesario construir una forma de enseñanza, pues las otras asignaturas ya contaban con fundamentos teórico-metodológicos, como diseños previos de programas de estudio con base en los cuales se desarrollaron los nuevos.

A esto se añaden las condiciones de desvalorización del arte tanto al interior de la SEP, como de una visión tradicional escolar y social sobre su enseñanza en la escuela, lo cual también se reflejaba en la conformación del pequeño equipo de trabajo, integrado sustancialmente por cinco personas, a diferencia de otras áreas que contaban con el doble o triple de personal para diseñar sus programas de estudio; sin embargo, esto no nos impidió abordar los fundamentos y planteamientos actuales de la educación artística desde un enfoque multidisciplinar que, desde un compromiso personal, dio un resultado de intervención profesional articulado y coherente.

Asimismo, en la gestación de la Reforma de la Educación Secundaria se vivieron procesos sociales y políticos que determinaron tiempos de incertidumbre y estancamiento en el desarrollo curricular que indicaban, por momentos, que dicha reforma no se llevaría a cabo. Aunado a esto, al interior de la SEP no hubo claridad suficiente para hacer propuestas congruentes, en tanto que los equipos de trabajo de cada asignatura interpretaron los lineamientos generales de manera particular, quizá debido a la insuficiente comunicación que se tuvo al pasar de un nivel jerárquico a otro, así como de

deficiencias organizativas que son parte de la vida burocrática de este tipo de instituciones gubernamentales.

Sin embargo, de este proceso es conveniente resaltar el apoyo y la disposición que tuvimos por parte de los docentes de las escuelas secundarias del país, quienes en diferentes momentos mostraron interés y compromiso para revalorar la educación artística. De este trabajo también me queda la satisfacción de haber formado parte de un grupo al que podríamos considerar autogestivo, pues organizó y definió las tareas y los compromisos a que había de avocarse, además añadiría la experiencia y satisfacción de haber colaborado con especialistas de las disciplinas artísticas, en su mayoría formados en la UNAM, quienes fueron coparticipes y responsables del reto que significó dicho trabajo.

Por lo cual, el diseño curricular me implicó no sólo proponer un plan de acción, sino un proceso vivo donde intervinimos seres humanos con competencias personales y profesionales, quienes proporcionamos en los programas de estudio, características más definidas sobre el aprendizaje artístico. Además, este proceso me permitió comprender y argumentar que el arte no sólo es una posibilidad para los que tienen el “talento innato”, porque el aprendizaje artístico implica un saber consciente e informado, y que los conocimientos y las habilidades no maduran por sí solas de manera natural, sino se requiere un proceso de enseñanza intencional que promueva dicho aprendizaje como parte de los propósitos de la escuela básica.

A pesar de los retos y las condiciones adversas a las que nos enfrentamos, considero que logré realizar un trabajo coherente y sistemático, así como aportes importantes para la enseñanza y el aprendizaje de las artes en la educación básica. Por tal motivo, de este proceso resalto los logros obtenidos, así como las acciones que considero necesarias para consolidar la práctica de artes en la escuela. Entre nuestros principales logros en el campo de la pedagogía de las artes en nuestro país, puedo destacar:

- Haber presentado a la comunidad educativa un referente curricular para trabajar con las artes en todas las escuelas secundarias del país.
- La unificación de criterios para establecer y diferenciar la asignatura de Artes en el currículo de secundaria, con lo que no sólo se le igualó en importancia en relación con las demás asignaturas, sino recuperó su

especificidad en cuanto a lo que implica el proceso del aprendizaje artístico y cómo ha de enseñarse en la escuela. Se logró que tuviera un carácter de asignatura, denominándose Artes, y ya no Expresión y Apreciación Artística, dejando de ser actividad de desarrollo o sólo una experiencia de distracción o “complementaria” para la formación de los alumnos de educación secundaria.

- El construir un marco teórico-metodológico que sustentara la enseñanza del arte en la escuela básica, y que permitió que la educación secundaria se articulara en cuatro disciplinas artísticas (Música, Danza, Artes Visuales y Teatro) a partir de un propósito general: el desarrollo del *pensamiento artístico*, término acuñado y justificado por primera vez en nuestro país como finalidad del aprendizaje artístico.
- La estructuración y organización de elementos didácticos de los programas de estudio de las disciplinas artísticas, a partir de principios metodológicos que compartieron entre sí y con una coherencia suficiente para el estudio del arte, independientemente de la disciplina que curse el alumno.
- El desarrollar una organización programática que pretende responder a una didáctica para Artes a partir de describir el qué, cómo, cuándo y con qué enseñar y evaluar para el logro del aprendizaje artístico.
- La elaboración de programas con fundamentos didáctico-disciplinares que permitirán romper con la inercia de realizar actividades asiladas para el estudio del arte, en tanto se propusieron procesos organizados y sistemáticos para el aprendizaje de las disciplinas artísticas.
- El establecimiento de documentos curriculares para Artes, donde se responde a múltiples dudas que han planteado los docentes a lo largo de su experiencia, a fin de aportar ideas que orienten y enriquezcan su práctica educativa.
- Contar con la participación de especialistas con una trayectoria académica significativa en el campo de las artes y la educación, así como de docentes, alumnos, autoridades y demás partícipes que tienen un acercamiento a este campo, que permitieron enriquecer los programas de estudio.

- La incorporación de la enseñanza del arte a la visión por competencias educativas, integrando los conocimientos, las habilidades y las actitudes a partir de tres ejes: Expresión, Apreciación y Contextualización, la cual está cobrando gran significado en el currículo nacional y en los currículos internacionales.
- La definición de aprendizajes esperados para evaluar el aprovechamiento de los alumnos, ya que si bien el trabajo con las artes involucra aspectos personales –como la parte sensible–, es posible evidenciar, a partir de criterios de evaluación en diversas situaciones de aprendizaje, los logros que alcanzan los alumnos respecto a la expresión de ideas, sentimientos y emociones; al desarrollo de habilidades y procedimientos técnicos propios de la disciplina, y la comprensión y aplicación de conceptos específicos de la disciplina para la expresión, apreciación y contextualización en Artes.
- El brindar a los alumnos experiencias significativas para el aprendizaje artístico, independientemente de la disciplina artística que cursen, lo cual contribuirá a su formación integral.
- El establecimiento de bases y principios sobre la enseñanza del arte en la escuela, con la finalidad de articular los tres niveles de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria).
- La generación de procesos de discusión, consenso y gestión en las entidades del país para implementar los programas de estudio, donde ya existen escuelas y profesores comprometidos con esta propuesta.

Por otro lado, es conveniente entender que el diseño curricular por sí mismo no bastará para modificar las prácticas de enseñanza de las artes y consolidarlas bajo esta nueva propuesta, sino que es necesario llevar a cabo otras acciones específicas que no se realizaron o es preciso continuar, entre las cuales quisiera destacar las siguientes:

- Sistematizar y evaluar las experiencias obtenidas a partir de la Primera Etapa de Implementación (PEI) de la Reforma de la Educación Secundaria que se realizó en las entidades del país y en los tres grados del nivel.

- Diseñar estrategias para dar seguimiento y evaluar los Programas de Estudio de Artes, de tal manera que constantemente se revisen y actualicen.
- Evaluar la pertinencia de los materiales didácticos elaborados para la Generalización de la Reforma de la Educación Secundaria.
- Modificar el Acuerdo 200, que norma la evaluación del aprendizaje en la educación primaria, secundaria y normal, y en específico el artículo 9º que se refiere a la educación artística, incorporando los nuevos criterios para evaluar el aprendizaje de las artes.
- Implementar diversas estrategias sistemáticas y efectivas para la actualización y capacitación de los maestros en servicio, así como la formación de los futuros docentes en Artes.
- Diseñar el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Artística en las escuelas Normales, que quedó sólo como propuesta en el *Programa Nacional de Educación 2001-2006*.
- Actualizar los Planes y Programas de Estudio de la Licenciatura en Educación Secundaria con base en la Reforma de la Educación Secundaria 2006 y a fin de integrar la asignatura de Artes.
- Mejorar los espacios físicos y el equipamiento de las escuelas secundarias de todo el país, para impartir las cuatro disciplinas artísticas: Danza, Música, Teatro y Artes Visuales.
- Mejorar las condiciones de trabajo de los docentes de Artes, que incluyen la posibilidad de crear espacios para realizar un trabajo colegiado, la descarga en la preparación de eventos escolares y dejar de impartir otras áreas de conocimiento ajenas al campo artístico.
- Continuar actualizando la página web de Artes, incorporando diversos materiales didácticos y experiencias sobre la enseñanza y el aprendizaje artístico en las escuelas del país.
- Implementar diversas estrategias para seguir generando espacios de discusión y diálogo en torno a la enseñanza del arte, para ello se requiere dar continuidad al Consejo Consultivo de Artes, órgano instituido por la SEP, que se reúne de manera periódica, a fin de trabajar en el análisis, la revisión, el seguimiento y la evaluación de los planes y

los programas de estudio de la educación básica, a lo que es importante sumar a profesionales comprometidos con la educación artística que realmente realicen aportes significativos a este campo de estudio.

Finalmente, la experiencia acumulada a lo largo de este proceso de construcción de los programas de estudio para la asignatura, me permitió constatar que entre los desafíos de toda reforma educativa, sin duda, se encuentran el logro de calidad; la igualdad de oportunidades; el establecimiento de la evaluación permanente y sistemática de las distintas instancias de funcionamiento; la adecuación y pertinencia curricular, y el logro de aprendizajes, entre otros múltiples aspectos.

Sin embargo, mejorar la educación básica en general y el trabajo con Artes en particular, no puede partir sólo de establecer un documento normativo y las políticas o reglas de funcionamiento más adecuadas de parte de las autoridades educativas, tampoco depende nada más de la distribución de materiales didácticos y de recursos para optimizar la enseñanza, de la divulgación de procedimientos novedosos o de varios cursos de capacitación para los docentes, se requiere de la articulación de todos estos elementos y, en particular, de que los diferentes actores de la vida escolar se permitan experimentar el proceso de cambio, lo adapten a sus condiciones particulares, tengan la disposición para encontrar sus aportes, además de sus limitantes, pero que también sean partícipes de posibles transformaciones, para lo cual requieren conocer, reflexionar, proponer, sistematizar la propia experiencia y hacer las adecuaciones pertinentes desde su misma práctica. Esto sólo pueden construirlo quienes mejor conocen dicha práctica: los profesores.

Todas estas inquietudes me obligan a pensar en nuevas estrategias para lograr la comprensión y apropiación de los Programas de Estudio de Artes como instrumentos de trabajo didáctico, para lo cual es fundamental la formación y actualización del magisterio en términos de una construcción teórica y metodológica del campo disciplinar y pedagógico; de mayor conocimiento y exploración de los lenguajes artísticos, a fin de que su propia experiencia estética se enriquezca y estén en posibilidades de recrear su práctica docente y puedan ver al arte como una necesidad en su quehacer cotidiano.

Si el docente, el funcionario, el personal técnico-pedagógico, el auxiliar académico, el director del plantel, el padre de familia, o cualquier figura relacionada con la escuela, se permiten reflexionar y participar desde su posición, las Artes tendrán un papel cada vez más significativo dentro de la escuela.

Desde mi punto de vista, uno de los grandes retos en esta Reforma Educativa es continuar con la articulación de la enseñanza y el aprendizaje de las Artes en los tres niveles de la educación básica, donde este proyecto trascienda el marco de las políticas sexenales de autoridades y responsables de la educación mexicana y se consideren los esfuerzos realizados para continuarlos o modificarlos, pero no partiendo nuevamente de cero, cosa que suele ocurrir cada seis años.

Por último quisiera comentar que estoy convencida de que si bien la educación en el arte no ofrece salvar todas las deficiencias de nuestro sistema escolar, si es una herramienta imprescindible para impulsar modificaciones sustanciales a la educación de los jóvenes. De esta experiencia rescato que el diseño curricular no siempre es determinante, pero sí relevante en cuanto a que si no garantiza la calidad de la enseñanza al menos contribuye a su logro.

Para mí, es indudable que, del trabajo realizado sobre el diseño de los Programas de Estudio de Artes, surgirán nuevas ideas y retos para mejorar lo concerniente a la Educación Artística de nuestro país, y que este Informe Académico ofrece una base concreta sobre la cual continuar con la discusión y el cambio en torno al tema.

Fuentes consultadas

Bibliografía

- Airasian, Peter, *La evaluación en el salón de clases*, México, McGraw-Hill Interamericana/SEP (Biblioteca para la actualización del maestro), 2002.
- Akoschky, Judith *et al.*, *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*, Buenos Aires, Paidós, 1998.
- Arnheim, Rudolf, *Consideraciones sobre la educación artística*, Barcelona, Paidós, 1993.
- Asensio, Mikel y Laura Pol, *El aprendizaje del conocimiento artístico*, Madrid, CIDE, 1998.
- Bayo Margalef, José. *Percepción, desarrollo cognitivo y artes visuales*, Barcelona, Anthropos, 1987.
- Beetlestone, Florence, *Niños creativos, enseñanza imaginativa*, Madrid, La Muralla, 2000.
- Casanova, María Antonia, *La evaluación educativa. Escuela básica*, México, Cooperación Española/SEP (Biblioteca del normalista), 1998.
- Chalmers, Graeme F., *Arte, educación y diversidad cultural*, Barcelona, Paidós, 2003.
- Coll, César, *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*, México, Paidós, 1995.
- Coll, César *et al.*, *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid, Santillana, 1992.
- , *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*, España, ICE-Horsori, 2000.
- Csikszentmihalyi, Mihaly, *Creatividad*, Barcelona, Paidós, 1998.
- (s/a), "Artículo 29", en *Diario Oficial de la Federación*, 21 de enero, México, 2005.
- Efland, Arthur *et al.*, *La educación en el arte posmoderno*, Barcelona, Paidós, 2003.
- Eisner, Elliot W., *Procesos cognitivos y currículo*, España, Martínez Roca, 1987.
- , *Educación la visión artística*, Barcelona, Paidós, 1995.
- , *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*, Barcelona, Paidós, 2004.

- , *La escuela que necesitamos: ensayos personales*, Buenos Aires, Amorrortu, 2002.
- Eurydice, red europea de información, *Las competencias clave, un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*, Madrid, España, 2002.
- Freedman, Kerry, “Cultura visual e identidad”, en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 312, abril, Barcelona, Fontalba, 2002.
- Gardner, Howard, *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 1994.
- , *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, Barcelona, Paidós, 1995.
- , *La mente no escolarizada*, Barcelona, Paidós, 1997.
- , *Arte, mente y cerebro, una aproximación cognitiva a la creatividad*, Barcelona, Paidós, 1982.
- Gimeno, Sacristán y A. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1999.
- Gombrich, Ernst, *Historia del arte*, México, Diana/Conaculta, 1995.
- Hargreaves, A. et al, *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*, México, Octaedro/SEP (Biblioteca del normalista), 2000.
- Hernández, Fernando y M. Ventura, *La organización del currículum por proyectos de trabajo*, Barcelona, Graó, 1992.
- Lowenfeld, Víctor y Lambert Brittain, *Desarrollo de la capacidad creadora*, Buenos Aires, Kapelusz, 1972.
- McFarlane, Angela, *El aprendizaje y las tecnologías de la información. Experiencias, promesas, posibilidades*, México, Aguilar/Altea/Taurus/Alfaguara/SEP (Biblioteca para la actualización del maestro), 2003.
- Maquet, Jaques, *La experiencia estética. La visión de un antropólogo sobre el arte*, Madrid, Celeste, 1998.
- Martín, Elena y César Coll, *Aprender contenidos, desarrollar capacidades*, Barcelona, Edebe, 2003.
- Matthews, J., *El arte de la infancia y la adolescencia*, Barcelona, Paidós, 2002.

- Meece, L. Judith, *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores*, México, McGraw-Hill Interamericana/SEP (Biblioteca para la actualización del maestro), 2000.
- Merleau Ponty, Maurice, *Fenomenología de la percepción*, Barcelona, Península, 1990.
- Monereo, Carles et al., *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*, México, Cooperación Española/SEP (Biblioteca del normalista), 1998.
- Morin, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París, Unesco, 1999.
- Nateras, Alfredo (coord.), *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*, México, UAM-Iztapalapa/Porrúa, 2002.
- Parsons, Michael, *Cómo entendemos el arte*, Barcelona, Paidós, 2002.
- Perrenoud, Philippe, *Construir competencias desde la escuela*, Santiago de Chile, Dolmen Pedagogía/Océano, 2002.
- , *Diez nuevas competencias para enseñar*, México, Graó/SEP (Biblioteca para la actualización del maestro), 2004.
- Posner, G., *Análisis del currículo*, México, McGraw-Hill Interamericana, 2004.
- Quiroz, E. R., “Curriculum y prácticas de enseñanza en la escuela secundaria”, en Ynclán, (comp.), *Todo por hacer. Algunos problemas de la escuela secundaria*, México, Patronato SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, 1998.
- Quiroz, Rafael, “La educación secundaria en México al inicio del siglo XXI”, en *Revista Educación 2001*, marzo, México, 2001.
- Read, Herbert, *Educación por el arte*, Barcelona, Paidós Educador, 1999.
- Roser, Juanola y Muntsa Calbó, *Hacia modelos holísticos en educación artística*, Girona, Universidad de Girona, 2003 (inédito).
- Sandoval, Etelvina, “Estudiantes y cultura escolar en la secundaria”, en Medina (comp.), *Aproximaciones a la diversidad juvenil*, México, El Colegio de México, 2000.

- , *La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes*, México, UPN/Plaza y Valdés, 2000.
- Santos del Real, Annette, “La secundaria, modalidades y tendencias”, en *La educación secundaria: Cambios y perspectivas*, México, IEEDO, 1996.
- SEP, *Acuerdo número 200 por el que se establecen normas de evaluación del aprendizaje en Educación Primaria, Secundaria y Normal*, 31 de agosto, México, 1994.
- , *Aprender a mirar. Imágenes para la escuela primaria*, México, 1998 (portafolio con 40 imágenes de obras artísticas y guía impresa).
- , *Educación Básica. Secundaria. Artes. Artes Visuales. Programas de Estudio 2006*, México, 2006.
- , *Educación Básica. Secundaria. Artes. Danza. Programas de Estudio 2006*, México, 2006.
- , *Educación Básica. Secundaria. Artes. Música. Programas de Estudio 2006*, México, 2006.
- , *Educación Básica. Secundaria. Plan de Estudios 2006*, México, 2006.
- , *Educación Básica. Secundaria. Artes. Teatro. Programas de Estudio 2006*, México, 2006.
- , *Encuesta a profesores de educación secundaria (Reforma Integral de la Educación Secundaria). Sostenimiento público*, agosto, México, DGDC, 2003 (inédito).
- , *Libro para el Maestro. Educación Artística. Primaria*, 2ª ed., México, 2002.
- , *Miradas al arte desde la educación*, México, SEP (Biblioteca para la actualización del maestro, Serie Cuadernos), 2003.
- , *Plan y Programas de Estudio 1993. Educación básica. Primaria*, México, 1993.
- , *Plan y Programas de Estudio 1993. Educación básica. Secundaria*, México, 1993.
- , *Programa de Educación Preescolar 2004*, México, 2004.
- , *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, 2001.
- , *Prueba Operativa. Programa de Apreciación y Expresión Artística*, México, 1991.

- , *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación curricular. Artes*. México, 2006.
- , *Reforma Integral de la Educación Secundaria. ¿Por qué es necesario reformar la educación secundaria?*, junio, México, 2004.
- SEP/IMJ, *Encuesta Nacional de Juventud 2000. Jóvenes mexicanos del siglo XXI*, México, 2002.
- Tatarkiewicz, Wladislaw, *Historia de seis ideas: arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*, Madrid, Tecnós, 1997.
- Tenti, Emilio, *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones*, Buenos Aires, Unicef/Losada, 1999.
- Unesco, *La educación artística y la creatividad en la escuela primaria y secundaria. Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Caribe*, París, 2003.
- Torres, Rosa María, *Qué y cómo aprender*, México, SEP (Biblioteca del normalista), 1998.
- Valencia, J., “¿Quiénes son los estudiantes de secundaria?”, en *La educación secundaria: Cambios y perspectivas*, México, IEEDO, 1996.
- Vigotsky, L. S., *La imaginación y el arte en la infancia (ensayo psicológico)*, México, Fontamara, 1997.
- Ynclán, G. (comp.), *Todo por hacer. Algunos problemas de la escuela secundaria*, México, Patronato SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, 1998.
- Zavala, Antoni, *La práctica educativa. Cómo enseñar*, Barcelona, Graó, 2000.

Audiografía

- SEP, *Disfruta y aprende. Música para la escuela primaria*, México, 1996 (paquete de 20 audiocintas y guía impresa).
- , *Cantemos juntos*, México, 1996 (paquete con cuatro audiocintas y guía).
- , *Las manifestaciones artísticas*, México, SEP (Serie El niño y la educación preescolar), 1995 (dos audiocintas de 140 minutos).

Videografía

- ILCE, *Acércate a la música*, México, 1998 (edición especial ILCE/SEP para las videotecas de secundaria, 30 minutos cada programa: “El lenguaje de la música”, “Ritmo y melodía” y “los instrumentos musicales”, “Armonía” y “Cómo se hace una canción”).
- , *Serie Danza*, México, 1998 (edición especial ILCE/SEP para las videotecas de secundaria, 129 minutos: “La danza en la corte” y “El poder de la danza”).
- , *Serie Hagamos arte*, México, 1998 (edición especial ILCE/SEP para las videotecas de secundaria, 129 minutos: “Elementos del drama”, “Haciendo teatro”, “Elementos de las artes visuales”, “Creando arte visual”, “Elementos de la danza”, “Haciendo danza”).
- , *Serie Paletes*, México, 1998 (edición especial ILCE/SEP para las videotecas de secundaria, 129 minutos: *Banquete en la casa de Levi*, El Veronés; *La Virgen del canciller Rolin*, Jan van Eyck; *Santa Ana, la Virgen y el Niño*, Leonardo da Vinci; *El astrónomo*, Jan Vermeer).
- SEP, *Bartolo y la música*, México, 2000 (animación digital, dos programas de 30 minutos cada uno y folleto complementario).
- , *Cómo se enseña hoy... Educación Artística*, México, 1998 (30 minutos).
- , *Educación Artística. Danza y Expresión Corporal*, México, 1999 (seis programas de 30 minutos cada uno: “El cuerpo y el espacio”, “La música, el ritmo y los objetos”, “La imaginación, la creatividad y la danza”, “La danza y la expresión corporal”, “Conociendo nuestro cuerpo”, “Jugando con el movimiento”).
- , *Educación Artística. Música*, México, 2000 (tres programas de 30 minutos cada uno : “Un mundo sonoro”, “La voz y el cuerpo para hacer música” y “Los objetos cotidianos como instrumentos sonoros”).
- , *Educación Artística. Teatro*, México, 2000 (tres programas de 30 minutos cada uno: “El teatro en la escuela”, “Didáctica del teatro escolar” y “Los recursos del teatro”).
- , *La educación artística en el nivel básico*, México, 1998.

- , *Los animales. Lírica mexicana 1850-1950*, México, 1997 (animación digital, 30 minutos).
- , *Nuestros materiales. Educación Artística*, México, 1999 (30 minutos cada programa: *Disfruta y aprende: música para la escuela primaria*, *Cantemos juntos*, *Los animales y Bartolo y la música*, *Aprender a mirar. Imágenes para la escuela primaria*).
- TV UNAM, *Cuéntame un cuadro*, México, 1998 (edición especial ILCE/SEP para la videotecas de secundaria, 115 minutos: *Autorretrato múltiple*, Juan O Gorman; *El baño*, Julio Castellanos; *El circo*, María Izquierdo; *El hueso*, Miguel Covarrubias; *El verano*, Antonio Ruiz El Corso; *La nube sobre el Valle de México*, Gerardo Murillo Dr. Atl; *La ola roja*, Joaquín Clausell; *La ofrenda*, Saturnino Herrán; *Las futbolistas*, Ángel Zárraga; *Vendedora de frutas*, Olga Costas).
- , *Entre bailes y disfraces*, México, 1998 (edición especial ILCE/SEP para las videotecas de secundaria, 66 minutos: “¡Que siga el baile!”, “Son”, “Las persianas”, “Pero antes de eso...”).

Sitios web

Ministerios de educación

<http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx>

<http://www.sep.gob.mx>

<http://www.oei.es/quipu/>

<http://www.mcy.e.gov.ar>

<http://www.mec.es>

<http://www.minedu.gob.pe>

<http://www.curriculum-mineduc.cl/>

<http://www.mec.gov.br>

<http://www.cmec.ca>

<http://www.ed.gov/index/html>

<http://www.dfes.gov.uk>

Anexos

Anexo 2. Modelos Curriculares que surgen de las tendencias en educación artística

Enseñanza del Arte basada en las disciplinas. EABD	
<p><i>Propósitos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la imaginación y adquirir aptitudes necesarias para una producción artística de calidad • Aprender a observar y hablar de las cualidades del arte • Comprender el contexto histórico y cultural del arte • Comprender el valor y función del arte 	<p><i>Enfoque</i></p> <p>Orientado al desarrollo de actividades en función de lo que hacen las personas en relación con el arte: crearlo, apreciar sus cualidades, encontrar un lugar en la cultura y en el tiempo y exponer juicios acerca de su naturaleza, virtudes e importancia.</p> <p>Basado en estudios artísticos, historia del arte, crítica de arte y estética</p>
Cultura Visual	
<p><i>Propósitos</i></p> <p>Fomentar la comprensión de la cultura visual.</p> <p>Decodificar los valores y las ideas en la cultura popular y en las llamadas bellas artes</p> <p>Lograr que los alumnos puedan emitir un juicio crítico sobre las imágenes visuales y a interpretar sus significados con sensibilidad y con una sólida base política</p>	<p><i>Enfoque</i></p> <p>La educación artística centrada en el mundo visual.</p> <p>El arte se debe estudiar en su contexto social, desde este enfoque las artes son un medio para mejorar y comprender la cultura.</p> <p>La interpretación del significado de las imágenes visuales conlleva un análisis social y político, lo que conlleva a comprender los valores y las condiciones de vida de quienes viven en una sociedad multicultural.</p>
Resolución Creativa de Problemas	
<p><i>Propósitos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolver problemas prácticos de maneras y formas técnicamente eficaces y estéticamente satisfactorias • Orientar a los alumnos a que sean conscientes de una gran variedad de consideraciones económicas, estructurales, ergonómicas y estéticas en cualquier proceso de diseño. 	<p><i>Enfoque</i></p> <p>Desarrollo de la creatividad en la resolución de problemas</p> <p>Por ejemplo, en la escuela secundaria se abordan problemas prácticos como el diseño de diferentes productos, en donde tanto la cuestión de utilidad o practicidad, así como la parte estética en el diseño son importante</p>
Expresión Personal Creativa	
<p><i>Propósito</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Fomentar que los niños expresen creativamente su experiencia personal, incluyendo su vida de fantasía, a través de actividades artísticas 	<p><i>Enfoque</i></p> <p>Las artes como proceso que libera el espíritu y ofrece un camino para la expresión de la creatividad, el cual tiene un beneficio además de educativo también terapéutico.</p> <p>La autoexpresión no se puede enseñar, sólo se puede cuidar, guiar y ofrecer los medios para que el alumno se exprese.</p> <p>El impulso artístico como proceso natural, más que enseñar y aprender el arte este se capta.</p> <p>La capacidad artística de los niños se</p>

	<p>desarrolla en gran parte por su propósito interior. Este enfoque no considera el contexto.</p>
La educación artística como preparación para el mundo laboral	
<p><i>Propósito</i> Desarrollar aptitudes y actitudes necesarias para enfrentarse al mundo del trabajo, empleando las artes.</p>	<p><i>Enfoque</i> La experiencia con las artes desarrolla la iniciativa y creatividad, estimula la imaginación, fomenta el orgullo por la destreza, la capacidad para planificar. En algunas disciplinas artísticas se fomenta la colaboración. Todas ellas importantes para el mundo profesional y productivo. La experiencia estética se puede obtener fuera de la escuela</p>
Las artes y el desarrollo cognitivo	
<p><i>Propósitos</i> Desarrollar formas de pensamiento sutiles y complejas que sólo las artes pueden ofrecer</p>	<p><i>Enfoque</i> Observar las relaciones cualitativas, concebir posibilidades imaginativas, interpretar significados metafóricos, aprovechar oportunidades imprevistas durante el trabajo artístico, implican procesos cognitivos complejos de pensamiento.</p>
Las artes para mejorar el rendimiento escolar	
<p><i>Propósitos</i> Utilizar el arte para fines más importantes como mejorar el rendimiento escolar en las materias básicas</p>	<p><i>Enfoque</i> Mientras más cursos de arte se impartan es mejor el rendimiento escolar de los alumnos</p>
Artes integradas : 4 perspectivas	
<p><i>Propósitos</i> 1) Ampliar los medios (en este caso las artes) para que los alumnos profundicen en la comprensión de un tema 2) Identificar las similitudes y las diferencias entre las artes 3) Establecer la conexión entre los significados de carácter artístico y de otras áreas 4) Resolver problemas abordados desde varias disciplinas, incluyendo las artes</p>	<p><i>Enfoque</i> La educación artística integrada a los currículos de otras asignaturas o disciplinas para reforzar la experiencia educativa del alumno Manejar diversas perspectivas artísticas y no artísticas para abordar un tema, un problema, o ver diferencias y similitudes en diferentes campos del conocimiento.</p>

Anexo 3. Propuesta de seguimiento sobre la aplicación de los programas de Artes en escuelas secundarias del estado de Morelos

GUÍA PARA LA ENTREVISTA CON EL PROFESOR

ORIENTACIONES PARA EL ENTREVISTADOR

Antes de iniciar formalmente la entrevista, se sugiere comentar con el profesor que la conversación tendrá como finalidad obtener información y experiencias que enriquezcan el documento curricular, además de identificar aspectos de interés para desarrollar otro tipo de trabajos, tales como la elaboración de materiales educativos y los ajustes a la propuesta curricular de Primaria.

Para favorecer la colaboración del docente, podemos mencionarle que nuestro interés en conocer su versión de los hechos se debe a que es él uno de los principales actores del piloteo. Asimismo, podemos señalarle que la entrevista está abierta para que él o ella añada, aclare o puntualice aspectos que considere convenientes.

El ambiente en el que se lleve a cabo la entrevista es fundamental para que el entrevistado nos aporte información relevante favorable, por ello se sugiere que ésta se realice en un clima de cordialidad y respeto, así como estar alejada de cualquier tipo de situaciones que distraigan la concentración tanto del entrevistado como del entrevistador.

Otro elementos que apoyarán el desarrollo de la entrevista es conservar la distancia adecuada con respecto al entrevistado (no estar “encima” de él, ni muy alejado) así como la orientación de los cuerpos (preferentemente frente a frente). De igual manera es conveniente cuidar que nuestros gestos y posturas no juzguen lo que el profesor no está diciendo, y mantener en todo momento el contacto visual a fin de concentrarnos en lo que la persona nos dice.

APLICACIÓN: La entrevista con los maestros se llevará a cabo en 3 momentos: El primero para conocer algunas características generales del docente y de su práctica, el segundo para identificar la interpretación y aplicación de una línea temática del programa en el grupo y por último su opinión sobre el programa de artes en general.

Es importante que al inicio y/o al finalizar la entrevista se registren los siguientes datos:

Nombre del profesor

Escuela y Turno

Fecha

Duración de la entrevista

Nombre del entrevistador

1) HABLEMOS ACERCA DEL PROFESOR, DE SU FORMACIÓN Y DE ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LA SITUACIÓN EN QUE TRABAJA ACTUALMENTE...

1. **Formación Académica** (carreras e instituciones)
2. Cursos de **actualización** en la disciplina (curso –s- e institución -es-), en los que ha participado durante los dos últimos años.
3. Cursos de **formación docente** (curso –s- e institución -es-) en los que ha participado en los dos últimos años.
4. Formas de organización y periodicidad en que se llevan a cabo **reuniones académicas** para la **planeación del curso escolar** (junta con directivos, reunión de academia, reunión conjunta con el jefe de enseñanza de la zona, por decisión personal)
5. Número de **grupos por grado y alumnos** que atiende el profesor en el centro escolar
6. Número de **horas** contratadas, horas frente a grupo, horas de descarga
7. ¿Trabaja en otra secundaria además de ésta?
8. Qué otras asignaturas imparte además de educación artística.
9. Cuales son sus necesidades de formación y/ o actualización.

2) COMENTEMOS SOBRE EL BLOQUE TRABAJADO...

1. ¿Qué bloque trabajó?, ¿Recuerda cuál es el propósito del mismo?
2. Comente cómo abordó el bloque.
3. ¿Cuáles considera usted que son los conceptos y habilidades que se ponen en juego en los contenidos del bloque que trabajó?, ¿Qué resultados cree usted que se obtuvieron?
4. ¿Qué metodología didáctica empleó?
5. ¿Durante qué tiempo lo trabajó?, ¿cómo dosificó el trabajo en ese tiempo? ¿fue suficiente?
6. ¿Cómo relacionó el trabajo del bloque con el bloque anterior y cómo lo relacionará con el bloque posterior?
7. ¿Cuáles contenidos del bloque le han resultado más familiares?, ¿con cuáles no está familiarizado?, ¿cómo ha enfrentado esa situación? (no los aborda, aporta contenidos que no están presentes en el programa, trata de investigar más sobre ellos).
8. En su metodología de enseñanza, ¿estableció relaciones entre los tres ejes de aprendizaje (Expresión, Apreciación y Contextualización)?, ¿cómo lo hizo?
9. ¿A qué productos o resultados se llegaron una vez que concluyó el bloque?

10. El apartado de observaciones sugiere aspectos de diferente índole a fin de apoyar la enseñanza del profesor, ¿a usted de que manera lo apoyó?, ¿qué observaciones le han sido de utilidad?, ¿por qué?, ¿necesita alguna otra orientación?
11. ¿Qué materiales sugeridos le fueron de utilidad para abordar los contenidos?, ¿le fue fácil encontrarlos?, ¿sugiere algún otro material para trabajar el bloque?
12. ¿Qué evaluó en este bloque?, ¿qué función tuvieron para usted los “aprendizajes esperados”, ¿los utilizó como parte de su evaluación?, ¿de qué manera? ¿qué instrumentos utilizó?
13. ¿Cómo calificó el bimestre?

3) CONVERSEMOS SOBRE EL PROGRAMA...

1. ¿Que opina usted de la gradación y secuencia de los bloques de los tres grados?
2. ¿Cuál es su opinión con respecto a la pertinencia de los contenidos del programa de acuerdo al grado en que aparecen?
3. ¿Considera usted que el programa brinda la posibilidad de adaptar los contenidos y metodologías a la realidad y contexto en que usted trabaja?
4. En su opinión, ¿los contenidos responden a los intereses, edades y necesidades de sus alumnos?, ¿en cuáles se ha dado una respuesta muy favorable?, ¿en cuáles ha sucedido totalmente lo contrario?, ¿por qué ocurrió ello?
5. ¿Qué opinan los alumnos de la asignatura? ¿les gusta? ¿la disfrutan? ¿se les dificulta?
6. ¿Cuál es su opinión sobre las orientaciones didácticas y la evaluación que se presentan en el programa?
7. ¿Qué dificultades encontró para aplicar el programa?
8. ¿Qué tipo de aprendizajes cree que se lograron y cuales no?, ¿porque?
9. ¿Qué condiciones son indispensables para impartir el programa de la disciplina?,
10. ¿Qué materiales educativos considera fundamentales para apoyar al maestro en la instrumentación del programa?
11. ¿Qué sugiere para enriquecer el contenido documento curricular.

Algo más que quiera añadir a esta conversación... Gracias

Anexo 4. Propuesta de seguimiento sobre la aplicación de los programas de Artes en escuelas secundarias del estado de Morelos

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE CLASES

Fecha / /

I. DATOS GENERALES

1. Programa _____
 2. Nombre de la escuela _____
 3. Modalidad: General Técnica
 4. Grupo _____
 5. Profesor _____
 6. Número de alumnos _____
 7. Hora de inicio de la clase _____ Hora de conclusión: _____
- Tiempo total _____

II. DESARROLLO DE LA SESIÓN

1. Bloque _____ Número de sesión _____
2. Contenidos abordados _____

3. Secuenciación de los ejes: Expresión Apreciación Contextualización
4. Interrelación entre ejes: Sí No
5. Forma de interrelacionarlos _____

6. En la manera en como se abordan los contenidos, ¿se establecen relaciones o existen vínculos con el entorno, la comunidad y el contexto socio-cultural de los alumnos?
Sí No
7. Contenidos abordados:
Conceptuales _____

- Procedimentales _____

- Actitudinales _____

8. Forma de trabajo: Expositiva Participativa

9. Actividades:
Coherencia con los contenidos: Sí No

Por qué _____

10. Estructura de la clase. Actividades que se realizan:

Inicio:

Desarrollo:

Cierre:

11. Recursos y Materiales didácticos empleados

El espacio en donde se desarrolla es: Adecuado Inadecuado

12. Evaluación: Hetero-evaluación Auto-evaluación Co-evaluación

Descripción _____

Criterios e instrumentos utilizados _____

13. Maestro

Dominio de los contenidos: Excelente Bueno Suficiente Deficiente

Actitud del maestro _____

Tipo de relación que establece con sus alumnos _____

14. Alumnos:

Muestran interés: Siempre Algunas veces Nunca

Todos Varios Ninguno

Participan en la clase: Siempre Algunas veces Nunca

Todos Varios Ninguno

Problemas que enfrentan los alumnos para trabajar en la clase

Aprendizajes logrados

III. RESULTADOS:

Se trabajaron adecuadamente:	SI	ALGUNAS VECES	NO
Propósitos			
Contenidos			
Metodología			
Actividades			
Recursos			
Evaluación			
Tiempos			

IV. OBSERVACIONES Y COMENTARIOS GENERALES

Elaboró _____

Anexo 5. Las artes en la educación secundaria. Propuesta curricular

GUÍA DE ANÁLISIS

Estimado lector:

En esta Guía de análisis de la *Propuesta Curricular de Artes* en secundaria se presentan una serie de criterios básicos para que realice una lectura sistemática del documento. Mucho le agradeceremos que, de acuerdo al material que se le envió y a su especialidad, seleccione aquellos que considere pertinentes, expresando **por escrito** su opinión y sugerencias.

De antemano, agradecemos las aportaciones que haga a este proceso de construcción curricular a través de su revisión.

PARTE I LAS ARTES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

Analizar:

1. Coherencia y claridad en la exposición, organización y secuencia de:
 - Conceptos
 - Información presentada
 - Estructura conceptual y pedagógica de la propuesta curricular
2. Pertinencia de:
 - Ejes de enseñanza y aprendizaje de las artes
3. Claridad de:
 - La orientación que se pretende dar a la enseñanza del arte en la escuela
 - La relación entre el propósito general de las artes en la Educación Básica y los propósitos por fase
4. Coherencia entre el marco teórico y los propósitos planteados
5. **Otros comentarios que desee realizar**

PARTE II LAS ARTES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

6. Claridad y pertinencia de la Introducción
7. Coherencia y continuidad entre los propósitos planteados para las Artes (Fases I a V)
8. **Otros comentarios que desee realizar**

**PARTE III
PROPUESTA CURRICULAR POR DISCIPLINA ARTÍSTICA (DANZA, ARTES
VISUALES, TEATRO Y MÚSICA) EN LA SECUNDARIA**

9. Claridad, coherencia y pertinencia en:
- La caracterización de la disciplina con respecto a la propuesta general.
 - La intención del propósito general y los propósitos por grado de la disciplina.
 - Distribución de contenidos (listado), gráfico de gradación y mapa conceptual.
 - Organización, selección y secuencia de líneas temáticas y contenidos en relación a los ejes de enseñanza y aprendizaje de las artes.
 - Situaciones de aprendizaje y/o Sugerencias metodológicas.
10. Pertinencia de los contenidos de acuerdo a los intereses, edades y necesidades de los estudiantes de secundaria
11. Extensión de contenidos de acuerdo al tiempo escolar (80 horas por ciclo escolar, 2 horas-clase a la semana, de 50 minutos)
12. Posibilidad de adaptación de la propuesta de contenidos, con respecto a la diversidad de contextos escolares (alumnos, docentes y escuelas)
13. Sugerencias bibliográficas para apoyar la labor del docente
14. En términos generales y considerando sus impresiones globales, podría evaluar la propuestas con base en sus:

Fortalezas	Debilidades

15. Otros comentarios que desee realizar

Anexo 6. Momentos didácticos para el desarrollo de secuencias de actividades

1. Apertura o primer momento.

Durante el desarrollo de este momento se le expuso al maestro la importancia de que al inicio de la propuesta de trabajo comentara con sus alumnos, los propósitos que se persiguen, los temas o contenidos, las actividades y formas de trabajo para alcanzarlos, así como las formas para evaluar los logros. Dado que en la medida que el alumno tenga claro lo que se va a realizar y lo que se espera de él tendrá mayores elementos para comprender el porqué y para que de su trabajo. Se sugiere que se tomen en cuenta las opiniones de los alumnos y se establezcan reglas claras, de tal forma que todos conozcan hacia donde orientar su trabajo.

Para seleccionar las actividades pertinentes que propicien en un primer momento la exploración, sensibilización o introducción al trabajo, el maestro debe considerar y hacer referencia a los conocimientos previos de los alumnos, en relación con el tema y el propósito de la secuencia didáctica. Las actividades de inicio que se plantearon en los ejemplos de cada disciplina artística, se desarrollaron a partir de un problema, la generación de preguntas o el planteamiento de situaciones considerando los intereses y el contexto inmediato de los adolescentes, de tal forma que el maestro pudiera darse cuenta de la importancia de que a sus alumnos se les invite a prestar atención e interés para reconocer las cualidades y posibilidades del arte.

2. Desarrollo o segundo momento.

Conforme se avanza en el trabajo a partir de diferentes actividades, los procesos de expresión, apreciación y comprensión se dirigen a nuevas posibilidades de aprendizaje que implican retos cada vez mayores para el alumno. En el ejemplo de la secuencia de los programas de la disciplina, cada actividad planteada retoma elementos de la anterior y aporta otros nuevos, de tal manera que los procesos y habilidades del alumno se van perfeccionando y ampliando. Es así como los aprendizajes se van relacionando en espiral, ya que se van presentando diferentes situaciones problemáticas que requieren de otros conocimientos para su resolución, es decir, se da un ir y venir en el conocimiento artístico.

Durante este momento se pretendió mostrar que este tipo de actividades son las que van dirigiendo la comprensión y aprehensión de los contenidos y que pueden consistir en diferentes ejercicios y situaciones de aprendizaje que involucran tanto el trabajo individual como grupal.

3. Cierre o tercer momento.

Las recomendaciones didácticas y actividades que se propusieron para concluir la secuencia tuvieron como finalidad que el maestro comprendiera que este tipo de actividades tienen la función de facilitar al alumno la estructuración e integración de los nuevos aprendizajes dando la posibilidad de trasladarlos a situaciones diferentes.

Aunque sabemos que la observación de los logros que van obteniendo los alumnos se realiza durante el desarrollo del trabajo, este momento de cierre es oportuno para analizar conjuntamente lo que se aprendió durante el proceso y los resultados que se obtuvieron.

Anexo 7. Etapas para realizar un proyecto

1. Planeación

En esta se sugiere que en un primer momento el maestro realice un diagnóstico en el que de acuerdo a las características y condiciones del grupo, determine lo que se quiere realizar.

Para que un proyecto pueda llevarse a cabo es importante que el maestro ponga atención a ciertas características para poder llevarlo a la práctica:

- Claridad en lo que se busca, como la ubicación precisa de sus propósitos, los requerimientos físicos, materiales y humanos, así como sus alcances conforme a las posibilidades del grupo
- Estructuración y secuencia de los diferentes momentos de realización, considerando la duración de los mismos de acuerdo a la profundidad y dominio de ciertos aprendizajes.
- Articulación entre cada uno de los diferentes momentos y elementos que intervienen.
- Flexibilidad para adaptación e improvisación de actividades o elementos de acuerdo a las circunstancias que se presenten.

Así en el ejemplo se dieron algunas recomendaciones didácticas como:

a) Determinar los propósitos.

Si bien el maestro ha realizado un diagnóstico sobre las posibilidades del proyecto, es importante que los alumnos participen desde el inicio en la organización del mismo y que tengan claridad sobre los aprendizajes que se pretenden lograr con cada experiencia.

Los propósitos del proyecto elegido por los alumnos van aunados a los propósitos escolares, de tal forma que tanto el proceso como los productos que se desean obtener permiten al alumno una integración de diferentes conocimientos, habilidades y actitudes, descubriendo el sentido de esos aprendizajes.

b) Seleccionar y secuenciar los contenidos

Aunado a la identificación de la pregunta, problema o asunto que eligieron los alumnos para resolver con el proyecto, se deben seleccionar y articular ciertos contenidos de la asignatura que pueden ser diferentes conceptos, técnicas, procedimientos o líneas temáticas de ejes diferentes, así como de diversas disciplinas artísticas y asignaturas; considerando que en la distribución de los mismos es

importante que los alumnos tengan diversas experiencias tanto de expresión, como de apreciación y de contextualización.

Este punto se refiere a como organizar lo que van a aprender los alumnos, cómo se agruparán, que se trabajará primero y qué después, por ello se sugiere presentarlos de la manera más clara, retomando los intereses, necesidades y conocimientos previos de los alumnos para realizar el proyecto, buscando que existan relaciones pertinentes y se puedan dar diversas experiencias educativas.

c) Diseñar actividades o secuencias formativas

Es importante que las actividades que se propongan guarden coherencia entre sí para evitar la realización de tareas aisladas, sin sentido o sin vinculación entre ellas en donde se aborden contenidos disgregados que no presentan ningún desafío o logro para los alumnos. Por ello se sugiere que exista retroalimentación entre cada una de las actividades del proyecto para ir consolidando los aprendizajes deseados..

También se debe considerar en qué medida los alumnos poseen experiencia en el trabajo de equipo, para poder organizar las actividades y participaciones tanto individuales como grupales.

La investigación de lo que se quiere saber puede darse a través de la literatura especializada, de museos, entrevista con artistas, miembros de la comunidad, profesores y compañeros de otros grupos, en fin considerar el entorno cultural, social, natural.

d) Seleccionar los recursos y materiales pertinentes

Se refiere a las condiciones que deben generarse antes y durante el proceso de trabajo y que contribuyen al logro de los aprendizajes deseados.

En este sentido es importante considerar los recursos de acuerdo a las posibilidades escolares, así como los que son indispensables y los que se pueden sustituir por otros. Parte de la creatividad del trabajo es también pensar en distintas alternativas para adquirir los recursos que son indispensables.

Aquí también hay que considerar la posibilidad de que otras personas ajenas al grupo, maestros, miembros de la comunidad, padres de familia, participen en actividades que enriquezcan las experiencias de los alumnos.

Para facilitar el trabajo es necesario formar equipos de trabajo, distribuir tareas y responsabilidades para la obtención de los recursos.

e) Organizar el tiempo y el espacio

Estos aspectos influyen de cierta forma en las diversas intervenciones pedagógicas, dado que las características físicas del espacio de la escuela, el aula, la distribución de

los alumnos, los horarios y la distribución del tiempo son factores que favorecen o obstaculizan la tarea. Hay que pensar en las posibilidades reales de tiempo y espacio para ciertas actividades, ya que algunas de ellas requieren situaciones especiales y tiempo diferente que hay que considerar. El tiempo debe garantizar que todos los alumnos participen de las experiencias para asegurar la igualdad de oportunidades de aprendizaje de acuerdo a la tarea.

f) Considerar las estrategias y formas de evaluación.

La evaluación debe de estar presente durante todo el proyecto, por ello se sugiere que desde la planeación misma, los alumnos tengan claro qué y como se va a evaluar.

2. *Realización.*

El desarrollo del proyecto implica llevar a cabo lo que se ha planeado, sin embargo no debemos olvidar que la idea general durante el transcurso del trabajo, se puede ir modificando de acuerdo a las situaciones y expectativas no planeadas que vayan surgiendo.

Para que los alumnos se sientan involucrados en el proyecto, es importante que participen en la organización y realización el mismo y esto requiere establecer acuerdos e identificar los aspectos que los unen, involucrar sus intereses, pedirles fundamentar sus propuestas y comprometerse con el trabajo. Implica también ocuparse conjuntamente del “sobre qué” (campo de trabajo), “para qué” (los logros) y “cómo”(caminos y medios para hacer lo que se quiere). Esta construcción comprende un trabajo conjunto entre el docente y los alumnos, desde lugares y funciones diferentes. La idea no es descargar el trabajo en otros, sino que cada quién (incluido el maestro) desempeñe iguales o diferentes tareas desde su papel y sus posibilidades e intereses para la consecución de una meta.

El planteamiento de consignas claras, la división del trabajo y la asignación de tareas, permitirá involucrar y motivar a todo el grupo hacia un fin determinado.

En la realización de un proyecto se pueden llevar a cabo diversas actividades, algunas se realizan simultáneamente por diferentes miembros del grupo por ejemplo (unos hacen la escenografía, otros ensayan, etc), en otros momentos todo el grupo participa en una misma actividad por ejemplo, visitan a un laudero.

La diversificación de medios y estrategias para la expresión, apreciación y contextualización permiten que los alumnos se involucren con el conocimiento de maneras diversas.

Durante los distintos momentos del proyecto, el maestro deberá estar atento a las demandas y necesidades que planteen los alumnos, además de observar los

diferentes procesos que se dan en el grupo. El diálogo constante con los alumnos, acerca de los logros y dificultades que tienen en la realización del proyecto, promoverá una reflexión sobre el mismo.

3. *Evaluación*

Como parte del desarrollo del proyecto, la evaluación debe atender a diferentes momentos del trabajo. En este sentido se sugiere:

- Observar y sistematizar los logros parciales y globales del trabajo a partir de diferentes estrategias e instrumentos. Ejemplos de su disciplina
- Retroalimentar el proceso a través del diálogo constante con los alumnos, tomando en cuenta los logros y dificultades que van surgiendo durante la realización del trabajo.
- Analizar en qué medida la realización del proyecto, favorece el proceso de aprendizaje de los contenidos seleccionados.
- Analizar los resultados en cuanto a los logros de los aprendizajes, los procesos cognitivos que estuvieron implicados, el empleo de medios, técnicas y materiales, así como la eficacia de las estrategias o propuestas pedagógicas para realizarlo.

Anexo 8. Orientaciones para evaluar el trabajo con las artes

¿Para que se evalúa?

La evaluación como todos sabemos, forma parte imprescindible del proceso educativo, debido a que su finalidad es proporcionar información para mejorar dicho proceso. Su propósito principal es brindar los elementos necesarios para conocer los avances y logros de aprendizaje de los alumnos, además de orientar al maestro para realizar los ajustes pertinentes durante la experiencia educativa, de acuerdo a los logros y dificultades que se presentan en el grupo.

¿Qué se evalúa?

En la experiencia artística se pueden evaluar los propósitos, las estrategias metodológicas, los recursos e incluso la misma labor docente. La evaluación educativa analiza tres dimensiones fundamentales: el currículum, la calidad de la enseñanza o práctica educativa y el aprendizaje de los alumnos.

En este documento nos centraremos fundamentalmente en la evaluación del aprendizaje de los alumnos, ya que nos permite conocer su desempeño durante el proceso educativo, analizar y emitir un juicio sobre los aspectos cognitivos, procedimientos y actitudes, que se pretenden desarrollar en los ejes de Expresión, Apreciación y Contextualización. Todo ello brindará información al maestro y al alumno sobre las fortalezas y debilidades de su aprendizaje, con la finalidad de orientar el trabajo en el aula.

Son tres las dimensiones del aprendizaje que pueden evaluarse en cada disciplina artística.

- *La expresividad del alumno, entendida como la manifestación personal sus ideas, sentimientos y emociones*
- *Desarrollo de habilidades, uso de procedimientos técnicos, materiales y recursos propios de la disciplina artística.*
- *Comprensión y aplicación de conceptos específicos de la disciplina para la expresión, apreciación y contextualización en las artes.*

Estos aspectos se reflejan en los *aprendizajes esperados* de manera concreta, de acuerdo a los contenidos de cada bloque, por lo que han de ser considerados como criterios mínimos para la evaluación del aprendizaje.

Así mismo, es importante que el maestro evalúe tanto los procesos como los productos en los que intervienen los alumnos durante la enseñanza. En el proceso de trabajo se puede observar de que manera el estudiante, asimila, organiza e interpreta

la información. En el producto se pone en evidencia la síntesis de los conocimientos aprendidos.

El aprendizaje de las artes implica el trabajo constante y en ocasiones reiterativo de ciertos elementos conceptuales y procedimentales. En un primer momento estos pueden ser el producto del aprendizaje que se espera, sin embargo, durante el transcurso de uno o varios bloques o grados escolares, estos productos se van enriqueciendo, complejizando y en otros momentos se requiere retomarlos para nuevos aprendizajes, por lo que muchas veces un producto se convierte en un proceso más amplio, dependiendo del propósito que se persiga, Si por ejemplo, queremos que los alumnos identifiquen las cualidades del sonido, se requiere que elaboren un mapa sonoro de su comunidad, esta actividad conlleva un proceso para identificar diferentes sonidos, sin embargo el mapa que elaboran es a la vez un resultado, es un producto que forma parte de un proceso más amplio sobre la identificación de las cualidades del sonido.

El maestro podrá darse cuenta de que existen diferentes y variados criterios en los procesos artísticos que revelan en que forma los alumnos se están apropiando de los contenidos, así como la manera en que participan de la experiencia, aspectos importantes del comportamiento del alumno en las artes. Por ejemplo, se puede observar el grado de compromiso que adquiere el alumno en la realización de su trabajo; cómo o qué estrategias utiliza para abordar un determinado problema; si plantea preguntas y busca dar diferentes respuestas o nuevas posibilidades para hacer su trabajo.

¿Cómo se evalúa?

La forma en que evaluemos a nuestros alumnos, puede obstaculizar o inhibir su aprendizaje, los juicios que se emiten sobre su trabajo si se hacen sin fundamento, cuidado o sensibilidad, pueden ocasionar falta de interés para continuar con el trabajo artístico, por lo que al emitir un juicio es importante cuidar tanto el contenido como la manera en que lo comunicamos al alumno, responsabilizarnos y asumir que tendrán impacto en nuestros estudiantes.

En artes es importante que la evaluación se realice en situaciones cotidianas del aula y en condiciones reales del trabajo, dado que el contexto en el que se hace el trabajo, es el momento que puede brindar mayores elementos sobre los procesos del aprendizaje artístico que se están dando, de esta forma la evaluación constituye una parte integral del proceso de aprendizaje y no queda aislada de este. En este sentido, se sugiere observar lo que hacen los alumnos mientras trabajan y sistematizar la información sobre algunos aspectos que van surgiendo, considerando los aprendizajes esperados y estableciendo los posibles indicadores que den cuenta de lo aprendido.

Para ello es importante utilizar diferentes estrategias e instrumentos acordes y flexibles al aprendizaje que se pretende evaluar, de tal manera que permitan revelar la interacción de los diferentes saberes que involucran las competencias artísticas. Por ejemplo, la entrevista es un instrumento que propicia el diálogo con los alumnos sobre sus experiencias artísticas, tanto de lo que han aprendido como lo que desean comentar sobre su propio trabajo. Existen diferentes instrumentos de acuerdo a la disciplina: las carpetas de trabajo, los registros sonoros, las grabaciones de videos, la lista de cotejo. Ello dependerá de la disciplina que se trabaje.

El diario o registro personal del alumno es un excelente instrumento de evaluación tanto para él como para el maestro. Con este se puede reconocer, revisar y valorar las experiencias artísticas tanto colectivas como individuales.

¿Quién evalúa?

Para enriquecer el proceso de evaluación que realiza el maestro, se debe recurrir a otros puntos de vista o juicios valorativos, como son el de los propios compañeros de clase y los del mismo alumno.

La evaluación entre compañeros permite dar un juicio crítico y constructivo por parte de los alumnos, por ello es necesario una práctica constante sobre la argumentación y valoración de sus diferentes producciones y procesos de aprendizaje, de tal forma que los estudiantes se habitúen y cada vez tengan mayores elementos para juzgar y enriquecer el trabajo de los demás. Esto permite establecer relaciones recíprocas entre los alumnos, además de que contribuye al logro de otro tipo de aprendizajes como: el reconocimiento sobre el proceso que implicó elaborar el trabajo; el uso del lenguaje propio de la asignatura y el respeto hacia las producciones de los demás. Esta forma de evaluación, aporta aprendizajes importantes tanto al alumno que se juzga su trabajo -pues le permite enriquecer sus producciones- como a aquellos que participan en la crítica, dado que para poder comentar sobre el trabajo del otro, se requiere observar, evaluar y utilizar los conocimientos aprendidos.

La evaluación autoreferenciada da la oportunidad al alumno de que opine sobre su propio trabajo, que comente a qué le ha prestado mayor atención, en qué cree que ha acertado o en qué ha fallado, lo que se convierte en una importante fuente de aprendizaje para el alumno pues le permite reflexionar y analizar los procesos, justificar y argumentar su opinión, valorar y planificar trabajos posteriores.

¿Cuándo se evalúa?

Un punto importante que no hay que olvidar, es que la evaluación del aprendizaje artístico, ha de ser concebida al inicio, durante y al final del proceso de aprendizaje, con la idea de ir mejorando tanto la intervención del alumno como la del docente para obtener los resultados que se esperan de la experiencia educativa.

Por último, se sugiere que en la asignación de una calificación numérica como forma de representar los juicios que se hacen sobre el aprendizaje del alumno - en la medida de lo posible -, se acompañe de un informe escrito sobre aspectos cualitativos, o se busquen espacios de conversación con el alumno y el grupo para intercambiar impresiones sobre su aprendizaje de tal forma que tengan más elementos para analizar su desempeño.

Anexo 9. Estructura general de los Programas de Estudio de la disciplina artística (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)

ESTRUCTURA	ASPECTOS CENTRALES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ INTRODUCCIÓN 	<p>Se describe: Carácter obligatorio de la asignatura desde preescolar hasta secundaria. Antecedentes de primaria y secundaria. Fuentes que se consideraron para la propuesta: tendencias curriculares internacionales, experiencias exitosas en escuelas mexicanas y opinión de docentes y especialistas. Articulación entre preescolar, primaria y secundaria. Características del programa como espacio que contribuye al logro del Perfil de egreso. Fundamentación del cambio de categoría curricular y de nombre. Conformación del área de artes por disciplinas autónomas durante los tres grados de secundaria. Flexibilidad de la asignatura de acuerdo al contexto.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ FUNDAMENTACIÓN 	<p>Aspectos centrales que dan fundamento a la propuesta pedagógica.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ○ La estética y el uso de los sentidos 	<p>Arte y sus diversas funciones. Estética y su relación con los sentidos. Producción artística en niños y jóvenes. Manifestaciones artísticas en diversos contextos. Concepto abierto e incluyente de arte. Carácter formativo de las artes en la escuela.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ○ El pensamiento artístico 	<p>Conceptualización. El trabajo con el arte como actividad cognitiva y sensitiva. Aportaciones del pensamiento artístico al desarrollo personal. Características: saber relacionar formas e ideas, conocer los medios, las técnicas y los materiales del arte, el desarrollo de la sensibilidad.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ○ Sensibilidad, percepción y creatividad: habilidades del pensamiento artístico 	<p>Habilidades que se desarrollan con el pensamiento artístico. Conceptualización de cada una. Su importancia en el desarrollo del alumno.</p>

<ul style="list-style-type: none"> ○ El Arte en la Escuela. Ejes de la enseñanza y el aprendizaje de las Artes 	<p>Conceptualización de cada uno de los ejes y competencias: Expresión, Apreciación y Contextualización. Conocimientos, habilidades y actitudes que se promueven en los alumnos con cada una de las competencias artísticas. Importancia del trabajo en el aula considerando la interrelación de los tres ejes.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ PROPÓSITOS ○ Propósito General de la enseñanza de las artes en la Educación Básica ▪ Propósitos de la enseñanza de las artes en secundaria 	<p>Desarrollo del pensamiento artístico.</p> <p>Formación del alumno con mayor grado de especificidad y profundización en un lenguaje artístico. Conocimiento y práctica de los elementos principales del lenguaje artístico. Aproximación al quehacer con las artes a partir de las tres competencias. Integración de conocimientos, habilidades y actitudes fundamentales en el proceso de conformación del pensamiento artístico. Disfrute de la experiencia en el quehacer artístico. Fortalecimiento de la autoestima, valoración y respeto por las diferencias y expresiones personales de cada individuo, comunidad y cultura. Empleo intencional de un lenguaje para expresar, comunicar, establecer relaciones entre elementos simbólicos, propios y colectivos así como emitir un juicio crítico. Espacio para que los jóvenes comuniquen sus necesidades e intereses personales y sociales.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ENFOQUE 	<p>Importancia social de la disciplina. Relación que guarda el adolescente con la disciplina en su ámbito personal y social. Enfoque del lenguaje en la escuela secundaria. Diferencia entre lo profesional y el carácter formativo en la escuela.</p>

<ul style="list-style-type: none"> ▪ PROPÓSITO GENERAL 	<p>Orientación de la disciplina en la escuela a partir de los tres ejes: <i>Expresión, apreciación y contextualización</i>.</p> <p>Expresión de lo que se pretende en el trabajo con la disciplina en los tres grados de secundaria.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ PROGRAMAS DE ESTUDIO 	<p>Descripción de cómo se estructuraron los programas de manera general y desde la disciplina, a qué se refiere cada uno de los principales elementos didácticos que los componen y la relación que guardan entre sí. Estos son: <i>Organización de contenidos, Propósitos del grado, Bloques, propósitos de los bloques, contenidos específicos, Comentarios y sugerencias didácticas, aprendizajes esperados</i>.</p> <p>Se presentan ejemplos de cómo leer e interpretar el programa.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ PROGRAMAS DE ESTUDIO DE CADA DISCIPLINA ARTÍSTICA POR GRADO ESCOLAR 	<p>Se presenta un programa de estudios por cada grado escolar.</p>
<ul style="list-style-type: none"> -Propósitos por grado 	<p>Experiencias de aprendizaje que se pretenden lograr de manera general en el grado.</p>
<ul style="list-style-type: none"> -Bloques 	<p>Estructura del conocimiento propio del lenguaje considerando el proceso de aprendizaje del alumno en relación con el mismo lenguaje. Presentan el Tema o aspecto central que se trabajará en los contenidos.</p> <p>Giran en torno a temas o preguntas y representan un aspecto central o de interés que es importante abordar dentro de la asignatura.</p> <p>Cinco bloques por grado que corresponden al calendario escolar.</p>
<ul style="list-style-type: none"> -Contenidos 	<p>Representados en función de un <i>núcleo básico</i>, referente al trabajo o quehacer</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizajes esperados 	<p>(procedimiento, técnica o habilidad) y un componente conceptual propio de la disciplina; además de un <i>componente flexible</i> referente al contexto, incorporando las tics, los intereses de los adolescentes, la diversidad cultural u otro. Se enuncia al final del contenido el eje o competencia.</p> <p>Que se espera del alumno y hacia donde se dirige el proceso de aprendizaje. Logros que deberá alcanzar el alumno al término de cada Bloque. La cantidad de aprendizajes esperados depende de cada disciplina, sin embargo el parámetro es entre tres y cinco por bloque.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Comentarios y sugerencias didácticas 	<p>Comentarios sobre los contenidos, aspectos a considerar para el aprendizaje, ejemplos o aclaraciones de algunos términos, temas que pueden abordarse, recursos, materiales o referencias bibliográficas que pueden apoyar al maestro para organizar su trabajo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ORIENTACIONES DIDÁCTICAS GENERALES 	<p>Apartado general que orienta el tratamiento el trabajo con la disciplina artística en cuestión.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ○ Sugerencias metodológicas: <ul style="list-style-type: none"> -Secuencias didácticas 	<p>Constituyen una serie de actividades ordenadas y secuenciadas con niveles crecientes de complejidad que permitirán el logro de los propósitos planteados. Implican el desarrollo de tres momentos didácticos: apertura, desarrollo y cierre. Desarrollo de una secuencia didáctica de un bloque que sirve de ejemplo para el maestro.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Proyectos 	<p>Forma de organización didáctica que permite vincular los aspectos teóricos y metodológicos de la práctica escolar. Implica la realización de tres etapas: planeación, realización y evaluación. Ejemplo del desarrollo de un proyecto para orientar el trabajo pedagógico.</p>

<ul style="list-style-type: none"> ○ Evaluación ○ Uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la disciplina artística • Bibliografía 	<p>Procesos en los que interviene Tipos de evaluación Actores que intervienen Procedimientos e instrumentos Criterios generales.</p> <p>Ejemplos de cómo utilizarlos a partir de los ejes: Expresión, Apreciación y Contextualización.</p> <p>Fuentes de consulta. Fuentes sugeridas. Páginas de internet Videografía, entre otros. Generales y en función de la disciplina.</p>
--	--