



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS PROFESIONALES

“ACATLAN”

HACIA LA CONSOLIDACION DE LOS PRINCIPIOS DEL BACHILLERATO EN LA CARRERA DE INTERPRETE DE DANZA DE CONCIERTO DE LA ACADEMIA DE LA DANZA MEXICANA (INBA).

MEMORIA DE DESEMPEÑO PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PEDAGOGIA

PRESENTA:

JUAN CARLOS ZUÑIGA ZUÑIGA

ASESORA:

LIC. AMINE HAMUD ESCARCEGA



MEXICO, D. F.

DICIEMBRE DE 2004



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.

AGRADECIMIENTOS

La existencia de esta *Memoria* no hubiera sido posible sin la participación de diversas personas que tuvieron un papel muy relevante en cada una de las acciones desarrolladas en el proyecto dirigido a la evaluación del bachillerato de la Academia de la Danza Mexicana.

En primer lugar, un enorme agradecimiento al equipo profesional de la Dirección de Asuntos Académicos, principales responsables del proyecto y de cada una de las acciones llevadas a cabo. Un reconocimiento en especial a la coordinadora del proyecto, Laura Izquierdo, y a quien realizó el trabajo con las alumnas: Juana Ma. Torres de León.

Un agradecimiento especial también a todo el equipo directivo de la ADM presente en el momento de haberse desarrollado el proyecto, en especial a Sinaí Ramírez San Pablo, colega y jefe inmediato, quien me transmitió su compromiso y entrega al trabajo, lo que me permitió crecer profesionalmente; además a él agradezco mucho sus ideas, comentarios, sugerencias hechas al momento de que esta *Memoria* se iba construyendo.

Un reconocimiento también a todos los docentes del nivel bachillerato que en su momento participaron en el diagnóstico hecho a este nivel educativo. Sus comentarios, críticas, propuestas, elaboradas a partir de su amplia experiencia docente dentro de la ADM, fueron un material sumamente enriquecedor para la construcción de esta *Memoria*.

Agradezco el gran apoyo que la maestra Amine Hamud Escarcega, me brindó para la elaboración de éste trabajo. Su amplia experiencia docente y su conocimiento en el área de la evaluación curricular, me dieron la confianza suficiente para elegirla como asesora. Sin su amplia asesoría este trabajo no podría haberse logrado.

Mis agradecimientos enormes a mis padres, quienes a pesar de sus carencias, siempre me apoyaron para que yo pudiera contar con una de las mejores riquezas que puede tener un ser humano: la educación.

Finalmente, el más grande agradecimiento es para la persona a quien más amo en la vida, Iris Blanco Ramos, con quien recientemente he tomado la decisión de

compartir mi vida. Su compañía, amor, cariño y gran apoyo fueron y siguen siendo un gran estímulo para mí en esta tarea que emprendí, cuyo propósito último es continuar creciendo profesionalmente y, principalmente, como ser humano.

I N D I C E

Introducción.....	pag. 1
-------------------	-----------

CAPÍTULO 1 CONTEXTO HISTÓRICO

1.1 La Danza profesional en las postrimerías de la Revolución Mexicana.....	7
1.2 Primera Etapa: Creación de la ADM.....	10
1.3 Segunda Etapa: principios de sistematización de la enseñanza dancística(1956-1959)....	11
1.4 Tercera Etapa: 1ª Reestructuración(1959-1969).....	13 (primer antecedente de la incorporación de la escolaridad: primaria y secundaria)
1.5 Cuarta Etapa: 2ª Reestructuración, el Bailarín Integral(1970-1978).....	14 (Incorporación por primera vez del Bachillerato).
1.6 Quinta Etapa: 3ª Reestructuración, formación de intérpretes creativos(1978-1992).....	17 (Incorporación del Bachillerato de la SEP).
1.7 Sexta Etapa: 4ª Reestructuración, la carrera única de Intérprete de Danza de Concierto;1994 a la fecha(proyecto artístico-pedagógico actual).....	18

CAPÍTULO 2 MARCO TEÓRICO DEL PROYECTO ARTÍSTICO-PEDAGÓGICO DE LA ADM(EL BAILARÍN INTEGRAL)

2.1 Ejes Orientadores y características del Proyecto Educativo actual de la ADM.....	22
2.2 Áreas del Saber que conforman a éste proyecto educativo.....	27
2.2.1 Ámbito de Saberes Académicos.....	28
2.2.2 Ámbito de Saberes Artísticos.....	30
➤ Educación Artística Escolar.....	30
➤ Educación Artística Profesional.....	31
➤ Educación Artística(escolar y profesional): fundamental para la formación integral de los individuos	32
2.3 La Danza como Expresión Artística.....	37
2.4 Consideraciones generales en torno a éste proyecto.....	39

CAPÍTULO 3 MARCO CONTEXTUAL

3.1. Fundamentos legales del Proyecto artístico-pedagógico de la ADM.....	42
3.2 Marco Institucional.....	43
3.3 La ADM: su ubicación en el INBA.....	44
3.4 Estructura Organizativa de la ADM.....	45
3.4.1 El Departamento de Coordinación de Carreras(DCC): espacio del ejercicio profesional.....	47
Actividades Sustantivas del Depto.:	
a) Proceso de Admisión.....	48
b) Proceso de Inducción.....	48
c) Programa de Seguimiento Académico.....	49
d) Atención y apoyo a docentes, alumnos y padres de familia.....	49
e) Programa de Carrera Magisterial.....	50
f) Programa de Desarrollo Curricular.....	50
3.5 Bases teóricas que guían mi ejercicio profesional dentro del DCC: Intervención Psicopedagógica.....	50

CAPÍTULO 4 PROGRAMA DE DESARROLLO CURRICULAR

4.1 Presentación del Programa.....	57
4.2 Principales ámbitos de trabajo que lo sustentan:	
4.2.1 Proyecto encaminado a la Evaluación Institucional de la ADM.....	59
4.2.2 Evaluación Académica del Bachillerato de la ADM:	
➤ Antecedentes legales e institucionales.....	59
➤ Fundamentos teóricos de la Evaluación Curricular llevada a cabo.....	63
➤ Postura metodológica.....	71

CAPÍTULO 5 ACCIONES CONCRETAS DE PARTICIPACIÓN PROFESIONAL

5.1 Presentación.....	77
-----------------------	----

5.2 Apartado I. Identificación del marco de referencia curricular del Bachillerato de la ADM: el Bachillerato General de la SEP.	
5.2.1 Síntesis histórica.....	79
5.2.2 Marco Legal del Bachillerato General.....	84
5.2.3 Posición del Bachillerato General en la Organización Académica de la SEP y ubicación de los “Bachilleratos de Artes”.....	85
5.2.4 Descripción y características del Bachillerato General:	
- Finalidades.....	88
- Vertientes.....	89
- Funciones.....	89
- Objetivos.....	90
- Perfil del bachillerato.....	91
- Estructura curricular.....	91
- Líneas de orientación curricular.....	95
- Actividades paraescolares.....	96
5.2.5 Punto Nodal del Bachillerato: el adolescente.	
➤ características generales de esta etapa de vida.....	97
➤ implicaciones de la profesión dancística en el bachiller adolescente de la ADM.....	103
5.3 Apartado II. Aportes principales del ciclo de Conferencias.....	105
5.4 Apartado III. Aportaciones del seminario-taller con docentes: “Hacia la definición de los elementos que conforman el Bachillerato en la ADM”	
5.4.1 Pautas de orientación y nivel de participación profesional.....	110
5.4.2 Propósitos del seminario-taller.....	110
5.4.3 Líneas temáticas de trabajo.....	111
5.4.4 Productos del seminario taller(aproximaciones):.....	112
a) Propósitos del Bachillerato de la ADM.....	114
b) Perfil de ingreso deseado.....	114
c) Perfil de egreso al que se aspira.....	115
d) Mapa curricular que opera actualmente.....	115
e) Áreas de formación.....	115
f) Indicadores que posibilitan la concreción de un modelo artístico-pedagógico.....	118
g) Consideraciones Generales.....	119
h) Análisis cuantitativo de información de apoyo.....	123
5.5 Apartado IV. Evaluación Curricular con estudiantes de la ADM	
5.5.1 Pautas de orientación y nivel de participación.....	129
5.5.2 Propósitos de la actividad y temáticas.....	129
5.5.3 Programación de las actividades.....	130
➤ Aspectos explorados:	

a) objetivos personales.....	133
b) visión sobre el plan de estudios.....	134
c) organización escolar.....	137
d) la relación maestro-alumno.....	139
e) perspectivas personales y profesionales.....	141
f) aspectos generales.....	142

5.6 Apartado V. Curso de Inducción a alumnas de 3° de secundaria: “Las opciones educativas para el Nivel Medio Superior y características del Bachillerato en la ADM”.

5.6.1 Justificación y propósito.....	149
5.6.2 Programación del Curso.....	150
5.6.3 Modalidades de Educación Media Superior.....	151
5.6.4 Análisis comparativo del Bachillerato de la ADM con otras opciones educativas..	152

**CAPÍTULO 6
CONCLUSIONES Y PROPUESTAS**

6.1 Participación de las instancias institucionales.....	155
6.2 Conclusiones.....	158
6.3 Propuestas:	
1)encaminada a consolidar un modelo curricular para el bachillerato de la ADM acorde con su proyecto artístico-pedagógico.....	170
2)encaminada al diseño curricular del plan de estudios del bachillerato de la ADM.....	176
6.4 Autoevaluación de la actividad profesional y consideraciones finales.....	186
□ ANEXOS.....	191
□ BIBLIOGRAFÍA.....	206
- Libros	
- Revistas Especializadas	
- Documentos Oficiales	
- Documentos Internos	
- Fuentes electrónicas	

INTRODUCCIÓN

La Academia de la Danza Mexicana(ADM) como su mismo nombre lo indica es una escuela que desde el año de 1947 se ha dedicado a brindar una formación artístico-dancística a nivel profesional. Como sabemos, una formación de éste tipo requiere ser iniciada a edades muy tempranas dado que el cuerpo en sí mismo, como un todo viene siendo la principal herramienta de trabajo de todo aspirante a bailarín profesional.

Pero es bien claro que el bailarín no sólo es un sujeto con un cuerpo diestro en alguna técnica dancística que le permitirá llevar a cabo la ejecución de movimientos de carácter estético, sino por supuesto, al igual que cualquier otra profesión, también es intelecto, razón, conciencia histórico-social. Es decir, además de la experiencia estética que le representa el aprendizaje de la danza e incluso de otras manifestaciones artísticas, se trata de un sujeto que no puede quedar excluido de esa selección de cultura básica que hace la escuela con el propósito de socializar y capacitar a los individuos para ser ciudadanos solidarios, responsables y democráticos. Se trata de una cultura que se encamina a ofrecer aquellos conocimientos, destrezas, habilidades, procedimientos, actitudes y valores que ayuden a incorporarse a los estudiantes a la sociedad, como miembros en pleno derecho.

Por que así como las visiones progresistas de la educación establecen que la escolarización no sólo incluye la preparación intelectual y académica(cubierta por los campos de conocimiento "tradicionales"), también se puede decir que la educación artística va más allá de la mera adquisición de destrezas por parte de los educandos. Y es que precisamente el proyecto educativo que constituye a la ADM es un proyecto que se caracteriza por no únicamente ofrecer la preparación técnica necesaria para el ejercicio dancístico profesional, sino porque también ofrece la formación cultural acumulada por la humanidad. Son, por lo tanto, dos grandes ámbitos de formación los que la conforman: el primero queda identificado como el **ámbito de formación artística**, al cual lo comprende el aprendizaje de los tres géneros de danza escénica(clásica, contemporánea, popular mexicana) y además las otras manifestaciones artísticas: música, artes plásticas, teatro; el segundo viene siendo el **ámbito de la formación académica(o escolaridad)**, cubierto por la educación básica que ofrece el nivel primario(5° y 6°), el nivel secundaria y el nivel medio superior.

Por lo tanto, estamos hablando de un proyecto artístico-pedagógico que supera por mucho al currículo clásico que caracteriza a la educación básica; el de la ADM es un currículo explícito que, con la inclusión de dos grandes ámbitos de saberes busca atender todas las facetas de la personalidad y por tanto al individuo en su totalidad, pues permite alcanzar un proceso educativo global precisamente a través de las expresiones artísticas y de la cultura general. Por lo tanto, se aspira a que uno y otro ámbito se interrelacionen dialécticamente para el logro de una formación integral.

De los niveles educativos que abarca la formación académica (escolaridad), para los propósitos de esta *Memoria*, aquí se destacará el nivel medio superior, es decir, los estudios de bachillerato que la ADM ofrece paralelo a la formación artístico-profesional.

El bachillerato de la ADM, así como la escolaridad básica, se incorporaron al proyecto de educación artística no desde que la escuela fue fundada, sino en momentos distintos. **El primer capítulo** estará dedicado precisamente a clarificar éste aspecto, a partir de la presentación que haremos de los antecedentes históricos de la Academia de la Danza Mexicana, destacando en cada una de sus etapas evolutivas las ideas y principios que llevaron a la incorporación de la escolaridad básica, primeramente, y después del nivel medio superior. Como se verá, la incorporación de la formación académica(o escolaridad) al proyecto artístico de la escuela fue resultado de un largo proceso de transformación pedagógica iniciado no mucho tiempo después de fundada la escuela.

Por lo anterior es que el ámbito de formación académica que ofrece la ADM (y aquí no sólo nos referimos al bachillerato sino también a la educación básica) no puede ser entendido sino se comprende la evolución histórica de la escuela, por eso mismo el primer capítulo es amplio en este sentido; además, la gran trascendencia que ha tenido la ADM en la historia de la educación artística en México, particularmente en lo que se refieren al ámbito de la danza profesional, es suficiente para darle la importancia debida a éste aspecto.

Los primeros anexos que mostraremos permitirán ofrecer una panorámica sobre la evolución histórica que ha tenido el bachillerato dentro de la ADM.

Al finalizar nuestro recorrido histórico se llegará a la última etapa evolutiva para conocer de manera general el tipo de Proyecto Educativo que hoy en día rige la vida institucional de la escuela, y que es el mismo proyecto en el que se insertó la evaluación académica del bachillerato.

El estudio de un sólo ámbito de formación (el bachillerato) no puede hacerse de forma aislada ni tampoco quedar descontextualizado del proyecto artístico-educativo que lo atraviesa, por lo tanto, es importante conocer muy bien los principios que caracterizan a éste proyecto, sus finalidades, el tipo de sujeto que quiere formar, y esto es precisamente de lo que hablaremos en el **segundo capítulo**.

Por considerar que es de gran importancia identificar muy bien cada uno de los dos grandes ámbitos que constituyen el proyecto pedagógico de la ADM (el artístico y el académico), en este segundo capítulo, a partir de fundamentos teóricos, se caracterizará a cada uno de estos ámbitos, para después pasar a definir claramente el significado de la educación artística (escolar y profesional) y las diferencias existentes entre cada una de estas. Finalmente, no podría quedar de lado, la presentación específica del significado que

tiene la danza como una manifestación artística que facilita la expresión creativa y el desarrollo integral del ser humano en cuanto a sujeto social.

El **tercer capítulo** se iniciará presentando los aspectos legales que dan soporte al tipo de proyecto artístico educativo de la ADM, descrito en el capítulo dos, el cual veremos que se caracteriza por ser globalizador-integral.

Este mismo capítulo estará dedicado también a presentar nuestro marco contextual, iniciando por la institución desde la que surge la escuela; esta viene siendo el Instituto Nacional de Bellas Artes, el cual se encuentra conformado por instancias académico-administrativas, que son las encargadas de estar al tanto del buen funcionamiento de las escuelas pertenecientes al Instituto. Se destacará aquí las funciones que le corresponden a la Dirección de Asuntos Académicos, por tratarse de la instancia responsable de brindar apoyo para los procesos de mejora en las escuelas, y para los propósitos de esta *Memoria*, por ser la principal participante en el proceso de evaluación para el bachillerato de la ADM; esto es importante porque, como ya se señalará en su momento, que el ejercicio profesional que se presenta en dicho proyecto no fue exclusivamente de carácter individual, sino que contó con la participación y apoyo de otros profesionistas que formaban parte del mismo instituto.

La misma ADM a su vez cuenta con una estructura organizativa interna que le permite funcionar eficientemente para lograr las finalidades educativas que socialmente se le asignan. Es de aquí donde se destacará al Departamento de Coordinación de Carreras(DCC), por tratarse del espacio de trabajo desde el cual participé y que es el que expongo en esta Memoria(la evaluación académica del bachillerato). Mi ejercicio profesional dentro de la ADM no ha quedado limitado a la intervención sólo en éste ámbito sino que también han comprendido muchos otros que me han permitido crecer profesionalmente, es por eso que de manera general hago mención de ellos, presentándolos como *actividades sustantivas del DCC*. Todas las actividades de las que haré mención han sido desarrolladas buscando otorgar, sobre todo, un carácter de lo más profesional a la labor pedagógica, por esta razón es que al final de este tercer capítulo expongo los fundamentos teóricos en los cuales he sustentado mi práctica profesional general.

La organización que hago de las actividades sustantivas que han formado parte de mi ejercicio profesional dentro de la ADM me permitirán llegar al Programa de Desarrollo Curricular (**capítulo 4**), que es el programa desde el cual se desprende el trabajo encaminado al estudio y evaluación del bachillerato, además, como se verá, de este programa también surge una serie de acciones encaminadas al mejoramiento institucional y calidad educativa en diversos ámbitos escolares.

Por derivar la evaluación académica del bachillerato del programa de desarrollo curricular, en este mismo capítulo quedarán desarrollados ya de modo específico los

antecedentes legales e institucionales que motivaron la existencia de esta actividad profesional. Inmediatamente después se presentará el marco teórico-metodológico desde el cual se realizó la evaluación curricular al bachillerato de la ADM. Aquí, primeramente se establecerá la postura teórica sobre conceptos clave como currículo y evaluación curricular para identificar el plano curricular explorado y sobre el que se pretendió incidir; después se delimitarán las fases metodológicas que guiaron la evaluación (planeación, diseño, ejecución), lo que permitirá identificar más claramente a la población beneficiada, tipo de agentes que participaron, modo en que se recogieron e interpretaron los datos obtenidos. Se busca que ambos aspectos, tanto la postura teórica como el enfoque metodológico se correspondan uno a otro.

Todo el **capítulo 5** estará dedicado a presentar cada una de las actividades profesionales concretas que se realizaron como parte del estudio y evaluación del bachillerato; estas actividades dieron inicio a fines de 1999 y concluyeron durante los primeros meses del 2000. Éstas son: 1) estudio sobre marco de referencia pedagógico del bachillerato de la ADM (el bachillerato general de la SEP); 2) aportaciones principales del ciclo de conferencias programado para profesores del nivel bachillerato; 3) aportaciones del seminario-taller llevado a cabo con los docentes del nivel educativo; 3) actividad llevada a cabo con estudiantes del tercer año de bachillerato y del tercer año de secundaria; 4) curso de inducción (diagnóstico) con alumnos de tercer año de secundaria.

Un aspecto relevante del trabajo profesional presentado en esta *Memoria* es que la evaluación académica del bachillerato de la ADM fue una actividad inconclusa. Por eso es que se inicia el **capítulo 6** señalando el alcance que tuvo la evaluación y las condiciones institucionales que motivaron a que haya sido un proceso inacabado. Por esta razón es que las conclusiones que después se presentarán serán hechas a partir del análisis de la información obtenida con el trabajo llevada a cabo con docentes y alumnos, donde, a partir de mi experiencia profesional, destacaré los aspectos que hoy en día siguen teniendo vigencia. A partir de aquí se derivarán las propuestas que haré con el fin de concluir el proceso y de contribuir al mejoramiento continuo del servicio educativo estudiado.

Finalmente, serán presentadas algunas reflexiones y evaluación de la actividad profesional realizada.

La actividad profesional que se presentará en esta *Memoria* fue realizada a finales de 1999 y esta Memoria se elabora en el 2004. La distancia de tiempo que separa un hecho y otro es significativo, sin embargo, no creo que por ello pierda relevancia; además, por lo que se ha dicho, que lo presentado es un proceso que quedó inacabado, considero importante no desechar un trabajo profesional ya iniciado, para lograr algo fundamental: un real mejoramiento del servicio educativo de bachillerato que ofrece la Academia de la Danza Mexicana.

Por todo esto es que esta Memoria pretende ser un punto de partida para reiniciar un proceso evaluativo inconcluso, para ofrecer elementos que permitan conocer ampliamente desde la historia del servicio hasta las características de su marco de referencia pedagógico; la forma en que tanto docentes como alumnos viven y dan significado al bachillerato; sus necesidades e intereses; el marco contextual en que se ubican; el tipo de proyecto educativo que atraviesa el bachillerato; etc., esto sólo se puede lograr cuando las experiencias se sistematizan, y es que, como se verá, a pesar de que el bachillerato en la ADM fue incorporado a su proyecto educativo desde hace más de 20 años, no había sido sujeto de estudio sino hasta recientemente.

CAPITULO 1
CONTEXTO HISTÓRICO

1.1 LA DANZA PROFESIONAL EN LAS POSTRIMERÍAS DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA

La Academia de la Danza Mexicana fue fundada en el año de 1947 durante el gobierno de Miguel Alemán, presidente que al asumir su gestión consideró a las expresiones artísticas como un asunto prioritario; al mes escaso de iniciado su sexenio creó el Instituto Nacional de Bellas Artes, cuyo objetivo primordial sería custodiar, auspiciar y fomentar todas las formas artísticas: música, teatro, artes plásticas, arquitectura, danza y literatura.

La creación del Instituto Nacional de Bellas Artes(INBA) en el año de 1946 y la fundación de la Academia de la Danza Mexicana al año siguiente(1947), fueron resultado de la línea política nacionalista que pugnaba porque la población tuviera acceso a la cultura pues se consideraba que los individuos tenían derecho a ella y era obligación del Estado promoverla.

Sus metas educativas contribuyeron a alcanzar este propósito ya que además de promover la escuela rural, continuar la campaña de alfabetización, construir más escuelas e impulsar la enseñanza técnica se buscaba “estimular la alta cultura” a partir de las expresiones artísticas(Solana Fernando, 1981).

De esta forma fue como se dio la creación del INBA, como una instancia que permitiera estimular la creación artística y ayudar a la difusión de las artes.

La historia de la Academia de la Danza Mexicana(ADM), desde su nacimiento hasta nuestros días, queda enmarcada en seis grandes etapas; antes de hacer mención de cada una de ellas es necesario tomar en cuenta que su fundación se inserta en el desarrollo de un amplio movimiento artístico con matices nacionalistas y revolucionarios. Este movimiento que surge en las postrimerías de la Revolución Mexicana encuentra su soporte principal no en el gobierno alemanista sino en el proyecto cultural y educativo de José Vasconcelos.

Vasconcelos, como titular de la recién creada Secretaría de Educación Pública(en el año de 1921), organizó a ésta en tres Departamentos: 1) escuelas, 2) bibliotecas y archivos, 3) Bellas Artes, siendo esta última la que coordinaría las actividades artísticas, complementarias de la educación.

Con Vasconcelos la educación tuvo su mayor impulso a través de la creación de las misiones culturales, las campañas masivas de alfabetización, la creación de numerosas escuelas y en el área artística, el enorme apoyo que dio a los muralistas y la promoción de la danza nacionalista.

Fue mediante las misiones culturales que se le da gran importancia a la danza. “Las danzas y los bailes indígenas se conocieron en las ciudades, en las escuelas sirvieron como material básico y se difundieron entre maestros y estudiantes. Las misiones culturales constituyen el primer acercamiento a esas manifestaciones dancísticas[...]” (Tortajada Q. Margarita 1995, p. 41).

Fue así como el gobierno, por medio de la Secretaría de Educación Pública (SEP) bajo la dirección de Vasconcelos, le otorgó mucha importancia a la danza promoviendo los bailes folklóricos, la danza popular y las manifestaciones dancísticas masivas. La misma concepción que Vasconcelos tenía sobre esta expresión artística dan cuenta de esto ya que para él la danza significaba:

Una plástica que se pone en movimiento... con la emoción, la intención del alma... Ensayar, combinar, ejecutar todas las variantes del movimiento que se resuelve en ritmo, tal es el papel de la danza. Su propósito es sagrado porque tiende a librarnos de la dinámica de la tierra – de la mecánica de las atracciones y repulsiones del potencial eléctrico –, a fin de instalarnos en la dinámica de la vida... (citado por Dallal Alberto, 1986, p. 79)

La presencia en México de Ana Pavlova en 1919, bailarina rusa de gran renombre, quien impacta al público interpretando sobre puntas el “jarabe tapatio”, fue un hecho trascendental para la consolidación de la danza profesional en el país. Aunque, sin embargo, hasta ese momento no existían las escuelas o instituciones dedicadas a la formación dancística.

La década de los 30’s marca el comienzo de los proyectos educativos para la danza en las instituciones oficiales. Es precisamente en 1930 cuando la SEP inaugura la primera escuela oficial de danza siendo su director Hipolito Zybine. En 1932 con la incorporación de Gloria y Nellie Campobello la escuela se reorganiza dando como resultado la fundación de la **Escuela Nacional de Danza** que formaba parte, como dependencia, del entonces Departamento de Bellas Artes de la SEP, siendo su director Carlos Merida. Sus propósitos serían los de “[...] impartir una enseñanza profesional, difundir la danza como medio de expresión y contribuir a la creación del baile mexicano” (Tortajada Q. 1995, p. 69).

Para ingresar a la escuela sólo se exigía un examen médico y tener entre 9 y 12 años de edad. El programa de la escuela incluía el aprendizaje del ballet clásico, el baile mexicano, la plástica escénica, los bailes populares extranjeros, la escenografía y la música popular. Es así como, con la inclusión no sólo de asignaturas dancísticas sino también de diversas expresiones artísticas, este primer proyecto educativo ya se proponía, desde entonces, una concepción integradora de diversos conocimientos que determinaban, apoyaban o constituían a la danza en su camino a la profesionalización.

La apertura de esta primera escuela oficial resultó ser de vital importancia para la enseñanza sistematizada y seria del arte dancístico en México, principalmente porque antes de su creación quienes se interesaban en el aprendizaje adecuado de este arte tenían que buscar las opciones en países como Estados Unidos o en el continente Europeo, cosa que no era nada accesible para la mayoría.

Durante el gobierno de Lázaro Cárdenas(1934-1940) se ofrece una educación socialista con los ideales y consignas de constituir una nación con carácter igualitario, integral, científico, emancipador y enfocado hacia el proletariado. En la Escuela Nacional de Danza se intentó hacer una escuela acorde con estos planteamiento, así como considerarla para difundir la cultura entre las masas populares.

Para Cárdenas era esencial elevar el nivel cultural del pueblo como parte de su obra revolucionaria. Al respecto, en un discurso expresó:

La cultura sin un concreto sentido de solidaridad con el dolor del pueblo no es fecunda, es cultura limitada, mero adorno de parásitos que estorban el programa colectivo. El pensamiento se enaltece cuando lo anima la tragedia de los hombres en su búsqueda de fecundidad, en su lucha contra la naturaleza (citado por Tortajada Q. 1995, p. 88).

La etapa final de los años 30's(1939-1940) resultó ser un periodo clave para la danza mexicana principalmente porque en este momento se conjuntaron diversas circunstancias que impulsaron el surgimiento de una nueva danza, entre las cuales se encuentra: la profesionalización y formalización de la danza académica, la creación de obras dancísticas con marcada tendencia nacionalista, el impulso que recibió la danza por parte de artistas e intelectuales y la llegada a México de dos bailarinas norteamericanas – Ana Sokolow y Waldeen – que poseían una sólida formación dancística y traían consigo propuestas coreográficas innovadoras. Estas dos artistas representaban el cambio que la danza vivía en esos momentos a escala mundial.

Es en estos años, precisamente en 1940, cuando, dándose todas las circunstancias anteriores, surge lo que sería conocido en la historia de la danza nacional como el **Movimiento Mexicano de Danza Moderna**.

El origen de este nuevo movimiento tuvo varios antecedentes, los cuales fueron: las misiones culturales y los trabajos de investigación etnográfica realizados por los maestros que recorrieron en país en los años veinte para registrar y difundir las danzas indígenas y regionales; el muralismo y el nacionalismo musical; la fundación de la escuela Nacional de Danza, nacida a principios de los 30's; la capacidad organizativa de funcionarios de cultura oficial y “[...] la existencia de un grupo de jóvenes bailarines(principalmente mujeres) que por todos los medios a su alcance intentan crear una danza mexicana acorde con los tiempos y fenómenos de la época”(Dallal Alberto. 1985, p. 267).

El surgimiento del Movimiento Mexicano de Danza Moderna representaba la incursión a la danza profesional de nuevos métodos, nuevos sistemas y nuevas técnicas dancísticas. Por supuesto, sin dejar de tomar en cuenta la riqueza artística y cultural que ofrecía el país. Por lo tanto “la danza moderna mexicana tendría como objetivo (y límite) expresar lo mexicano mediante nuevos procedimientos y formas, de la misma manera que habían logrado hacerlo otras instancias del quehacer dancístico como la pintura y la música[...].”(Dallal Alberto. 1986, p. 104).

1.2 PRIMERA ETAPA: CREACIÓN DE LA ACADEMIA DE LA DANZA MEXICANA

Es bajo los principios arriba señalados que, por iniciativa de Carlos Chávez(primer director del INBA), **nace la Academia de la Danza Mexicana el 1º de febrero de 1947**, siendo sus directoras Guillermina Bravo y Ana Merida. La Academia vendría a constituir una alternativa a la Escuela Nacional de Danza, la cual hasta ese momento no había satisfecho las demandas y necesidades de preparación dancística que exigía el medio profesional.

Con la creación de la Academia, en sus inicios, “más que un proyecto educativo se propone como un proyecto artístico en el que se resaltan los aspectos tradicionales de las expresiones artísticas, tanto en el 'aspecto popular como el ritual indígena', pero con un carácter nacional”(Fuentes Mata I. 1995, p.168).

Es así como el origen de la ADM, de acuerdo con el decreto que la crea, es funcionar como Taller Coreográfico y Compañía de Danza, es decir, que entre sus objetivos se incluían actividades educativas, más no eran su meta fundamental.

El proyecto educativo de la ADM quedaría conformado por la gran colaboración estrecha de coreógrafos, músicos y pintores quienes desarrollaron un intenso trabajo creativo y de investigación, tanto así que en el mes de diciembre del mismo año en que se fundó la Academia, se presentó la primera temporada de danza moderna mexicana con diversas creaciones coreográficas.

En el año de 1950 dentro del INBA se establece el Departamento de Danza, quedando bajo la responsabilidad de Miguel Covarrubias. El nuevo Departamento quedaría conformado en tres secciones: investigación, enseñanza escolar y la Academia de la Danza Mexicana.

Será bajo la dirección artística de Miguel Covarrubias que durante el periodo de 1950-1954 se consolidaría un trabajo trascendental y de excelencia para la danza en México; mediante una política dancística puso a la danza moderna mexicana en un lugar muy importante. Logro que obtuvo por el contacto y colaboración de figuras artísticas

relevantes: Doris Humphrey, José Limón y Xavier Francis, de la danza; Tamayo, Carlos Mérida, Antonio López Mancera, entre los plásticos; Carlos Chávez, Blas Galindo, José Pablo Moncayo, de la música; y Salvador Novo, José Revueltas y Emilio Carballido de literatura y teatro.

En este periodo la compañía de la ADM – denominada en ese entonces “Ballet Mexicano” – llegó a su mayor punto de desarrollo, contribuyendo a que destacaran los artistas que la integraban ya que en las temporadas participaban tanto miembros de la ADM como del Ballet Nacional. Fue en este periodo – en el de Miguel Covarrubias – en que todas las condiciones sociales y del propio campo dancístico pudieron conjuntarse para el florecimiento de la danza escénica en México.

De esta forma el nacionalismo de los muralistas y de la música mexicana, herencia del proyecto vasconcelista, había llegado a la danza moderna y había permitido un gran desarrollo artístico de esta rama, que ganaba presencia en el mundo por su concepto original. Así, la danza ocupaba un lugar importante dentro del INBA y dentro de la vida cultural del país.

En el año de 1954 se constituyeron en la ADM, de manera informal, grupos de estudiantes que eran entrenados por los bailarines de la compañía. Se buscaba preparar a estos grupos para incorporarlos a la compañía, sin embargo, esto no se pudo lograr a causa de los compromisos de los bailarines en la preparación de temporadas y giras. Los mismos bailarines que integraban la ADM iniciaban su preparación técnica de manera simultánea con la actividad profesional, por lo tanto, la insuficiente preparación no permitía un mejor desarrollo profesional lo cual iba en detrimento de la calidad expresiva e interpretativa de la compañía.

Fue así como en 1955 a petición de la propia comunidad dancística se propuso la necesidad de definir y dividir las funciones de la ADM en dos instancias: por una parte la de creación y difusión y por la otra la de educación. Es decir, definir las actividades que correspondían a la compañía profesional de danza, independientemente de sus funciones educativas.

De esta manera fue como en el mismo año a nivel del INBA se inició la reestructuración del área de Danza, tocando varios aspectos: educación, compañía profesional, difusión y construcción de instalaciones.

1.3 SEGUNDA ETAPA: LOS PRINCIPIOS DE LA SISTEMATIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA(1956-1959).

Los resultados obtenidos por la ADM en la primera etapa como compañía profesional, conducen a su reorganización, principalmente porque desde su fundación las

actividades y responsabilidades de los bailarines maestros y coreógrafos no estaban definidas claramente.

En 1955 a petición del director del INBA – Miguel Álvarez Acosta – se invitó a los maestros y coreógrafos que habían mostrado interés en los problemas educativos de la danza para que presentaran proyectos para iniciar los trabajos que permitirían **reestructurar a la ADM y convertirla en un centro educativo**. Para alcanzar este propósito se constituyó un Consejo Técnico encabezado por la entonces directora de la ADM, Margarita Mendoza López.

La tarea del Consejo Técnico - constituido por maestros y coreógrafos – consistió en estudiar todas las iniciativas y los proyectos presentados para la formulación de los planes de estudio. De los productos obtenidos en el trabajo realizado por el consejo **surgió el primer plan de estudios**, en el cual se expresaba la necesidad de concretar, en términos artísticos, su finalidad educativa. De esta manera fue como se inició la sistematización y escolarización de la enseñanza dancística en la ADM.

El resultado que esto trajo consigo fue la creación, en el año de 1956, de dos carreras: la danza moderna, con una duración de 5 años y la de danza regional con 3 años respectivamente. Incluyendo en la primera la materia de danza clásica como materia complementaria al considerársele como una herramienta importante en la formación muscular.

En este nuevo proyecto “**se introduce a la formación el estudio simultáneo de materias puramente académicas** para intensificar la preparación cultural del bailarín; se vincula además, con la preparación técnica en la búsqueda de la integridad del futuro artista de la danza”(el subrayado es mío)(Ferreiro Alejandra, 1996, p. 23).

Es así, como ya desde entonces, se concebía la idea del **bailarín integral**, en donde simultáneamente se conjuntaba la formación específica en la técnica de la danza clásica y la danza moderna(o contemporánea) con la **formación académica**, lo que permitía ofrecer una educación más integral y completa al bailarín, es decir, no sólo desarrollar sus habilidades o facultades técnicas para que el alumno adquiriera el dominio de su cuerpo, sino también se trataba de cultivar su mente a través de la preparación cultural.

Es en este momento en que se constituye a la ADM como una escuela profesional propiamente dicha, que se da el paso indispensable para el desarrollo de la danza en México.

En 1957 Raúl Flores Guerrero ocupa la dirección de la ADM; él como la directora saliente – Margarita Mendoza – tuvieron un papel preponderante para la academia al haber asentado las bases para la sistematización de la enseñanza y, por lo tanto, la

consolidación del primer plan de estudios. Además, el primero, es quien le dio gran importancia a la formación integral del bailarín.

1.4 TERCERA ETAPA

LA ESPECIALIZACIÓN: PRIMERA REESTRUCTURACIÓN(1959-1969) (primer antecedente de la incorporación de la escolaridad)

A dos años de constituida la ADM como una escuela profesional, como consecuencia del análisis realizado por el Consejo Técnico Pedagógico, en 1959 se lleva a cabo la primera reestructuración al plan de estudios, de donde surgen tres carreras: Bailarín de Danza Clásica, Bailarín de Danza Contemporánea y Bailarín de Danza Regional, con cuatro años de tronco común(donde se enseñaban los tres géneros dancísticos de manera paralela) y una duración total de 9 años, mas uno para la formación docente.

Entre los cambios que se introdujeron se consideró la creación de exámenes de admisión; la definición de edades de ingreso; la evaluación del trabajo docente y del alumnado con exámenes semestrales; **la inclusión- en 1961 – del nivel medio básico(secundaria) integrado al plantel** ya que existía la preocupación de que los alumnos continuaran sus estudios académicos simultáneamente con los dancísticos, evitando así la deserción; y, la instrumentación de un ciclo de dos años de materias teóricas relacionadas con el arte, posterior a la secundaria, pero que en este momento no logró ser reconocido como bachillerato.

En lo que respecta a la secundaria, su inclusión se dio como resultado de las acciones educativas propuestas por el titular de la SEP – Jaime Torres Bodet -, quien emprendió varios programas de cobertura nacional tendientes a buscar la unificación y la programación educativa; ejemplo de ello lo constituyeron la distribución, por primera vez, de los libros de texto gratuito, la expansión de la enseñanza primaria y el plan de once años, en el que se incorporan los estudios de secundaria orientados hacia la capacitación comercial, agropecuaria, técnica e industrial. Este hecho haría que se diera, de manera oficial, la adscripción de la ADM a la SEP como una secundaria técnica(la N° 52). La misma ADM en este momento expresó que la incorporación surgía por:

[...] la necesidad – para elaborar un plan de estudios adecuado y completo – de **incluir paralelamente y de manera coordinada la educación POST-PRIMARIA Y SUPERIOR** dentro de la misma Academia de la Danza Mexicana, para evitar que los alumnos tengan una dispersión de actividades y un esfuerzo extra para asistir a dos centros de estudios y atender programas y períodos de exámenes en dos escuelas que lógicamente no estarían coordinados.(Los resaltados son míos)(cit. por Ferreiro Alejandra, 1996, p.27).

En este contexto histórico, en 1961 el Departamento de Danza del INBA emitió un folleto informativo donde su directora, Josefina Lavalle, expresaba:

Trabaja la Academia en la formación integral del bailarín mexicano, del maestro y del coreógrafo, dando toda su importancia a las distintas técnicas experimentales hasta el presente e inaugurando con características original y exclusiva **el estudio simultáneo de materias académicas**, vinculadas al humanismo cultural y la integración del futuro bailarín como un ser universal y pleno (cit. por Tortajada Q. 1995. p. 424).

Desde este momento, la ADM se plantea la necesidad de ofrecer al futuro bailarín una formación técnica integral argumentando que toda tendencia unilateral representaba limitar los recursos interpretativos del arte mismo.

1.5 CUARTA ETAPA: SEGUNDA REESTRUCTURACIÓN: EL BAILARIN INTEGRAL (1970-1978) (incorporación por primera vez del Bachillerato)

Como consecuencia de la crisis manifestada en todo el sistema educativo nacional a partir del 68, durante los primeros años de la década de los 70's se impulsa la reforma educativa. Este proceso no sólo impactaría a la ADM sino también repercutiría de manera significativa a todo el ámbito de la educación artístico-dancística ya que es precisamente en esta década cuando se crean los Centros de Educación Artística, el Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza, la Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey y el Fondo Nacional para la Danza.

Es en esta época donde impera el diseño curricular por objetivos y se adoptan en México los elementos centrales de la pedagogía estadounidense, resaltando los aspectos técnicos enfocados a la actualización de los métodos, técnicas e instrumentos del proceso enseñanza-aprendizaje en todos los niveles educativos.

En lo que respecta a la ADM, durante esta etapa perfilan con mayor claridad en su plan de estudios los fundamentos artísticos y educativos, producto de la experiencia acumulada de más de 10 años como escuela. Con la constitución nuevamente de un consejo técnico pedagógico, integrado por destacados maestros y bailarines, inicia el segundo proceso de reestructuración de los planes y programas de estudio, del cual resulta:

- 1) La estructuración de la carrera de Bailarín de Concierto, con duración de 8 años; quedaría constituida a partir de la fusión de la carrera de Danza Clásica y Danza Contemporánea, buscando con ello la formación de un profesional más completo técnicamente y más enriquecido expresivamente.

- 2) La creación de la carrera de Bailarín de Danza Popular Mexicana, con duración de 6 años.

Un aspecto significativo de esta reestructuración fue la inclusión, en ambas carreras, de asignaturas artísticas complementarias, tales como teatro, artes plásticas, motivación dramática y producción escénica, que se consideraba permitirían a los alumnos ampliar sus parámetros cognoscitivos, expresivos y creativos. Se incluía además la materia de prácticas escénicas a lo largo de la formación, considerando que el contacto con el público, a través de la experiencia en foros, era un factor fundamental en el desarrollo del intérprete.

Este plan de estudios vino a ser instrumentado en su totalidad con los alumnos que ingresaron en el ciclo escolar 1973-1974.

Otro aspecto importante a considerar en esta etapa lo fue la definición de la edad de admisión-ingreso en correspondencia con los niveles de la escolaridad oficial, es decir, en la carrera de bailarín de concierto iniciarían a partir del 5° año de primaria y en la carrera de Danza Mexicana a partir del primer año de secundaria. Estos cambios se dan con el fin de lograr un nivel de maduración similar entre los alumnos que facilitara el aprendizaje; de tal forma que la conclusión en ambas carreras estuviera en coincidencia con el término del ciclo medio superior(bachillerato).

En este sentido, **fue esencial integrar la escolaridad al plantel de manera obligatoria** para los alumnos, de tal forma que se lograra una formación completa entre su desarrollo artístico e intelectual, además de que con esto se propiciaba:

- El mejor aprovechamiento de la energía del educando.
- La integración de sus actividades y centros de interés.
- Una relación dinámica entre sus materias artísticas y académicas.
- La vigilancia directa de una preparación académica adecuada a las necesidades del artista(Plan de Estudios de la Carrera de IDC, 1994, p. 12).

La escolaridad así concebida inicia su funcionamiento en el ciclo escolar 1976-1977, viniendo a sustituir a la secundaria técnica N° 52.

Esta etapa fue muy importante ya que además de definirse criterios pedagógicos básicos, se establece el concepto de **“Bailarín Integral”** en donde se busca no sólo la formación de bailarines a través del aprendizaje de mecanismos físicos sino, principalmente, el desarrollo integral del individuo; integración referida no sólo a la asimilación de las técnicas dancísticas, y tampoco únicamente a la obtención de un mejor nivel intelectual(para lo cual el nivel de bachillerato era la plataforma) sino a **la integración dinámica de estas dos áreas del conocimiento** para formar un artista creativo.

En el año de 1976 se llevó a cabo el Primer Seminario Nacional sobre Formación de Profesionales y Docentes de Arte. En dicha reunión se acordó:

- Articular la educación artística escolarizada dentro del Sistema Educativo Nacional.
- Unificar los niveles académicos de las escuelas de arte con sus equivalentes del Sistema Educativo Nacional.
- Lograr la profesionalización de los egresados de las Escuelas de Arte.
- Formar los docentes de Educación Artística para los niveles elementales y medio básico del Sistema Educativo Nacional.(Plan de Estudios: Centros de Educación Artística, 1994, p. 3).

Por tal motivo se vio la necesidad de crear un bachillerato de arte específicamente diseñado para cubrir las necesidades(propedéuticas) de las escuelas profesionales de arte.

Como resultado de este encuentro **surgieron los Centros de Educación Artística(CEDART's)** o también llamados bachilleratos artísticos, que en sus inicios ofrecieron tres opciones de formación a los estudiantes: 1) continuar una carrera universitaria, 2) continuar los estudios en una escuela profesional de arte o 3) convertirse en instructores de arte a nivel bachillerato.

El plan de estudios de los CEDART quedó conformado por dos bloques: el académico y el artístico; el primero estaba compuesto por las materias básicas correspondientes al nivel medio superior, utilizándose para su enseñanza los programas del Colegio de Bachilleres(surgido en 1973); el segundo estaba integrado por talleres artísticos específicos y complementarios con los que se pretendía dar al alumno una visión global de las disciplinas artísticas a fin de que obtuvieran una **formación integral**, e iniciar el estudio en la especialización de una disciplina.

Este bachillerato dio coherencia a los planteamientos resultado de la reforma educativa y al tan anhelado reconocimiento oficial de los estudios del nivel bachillerato de la ADM. (Lavalle Josefina y A. Ferreiro., 1997, p. 8).

Lo que significa que **la ADM hizo suyo el modelo curricular del bachillerato del Colegio de Bachilleres para incorporarlo, por primera vez, de manera obligatorio en la escuela, a partir de 1976(ver ANEXO 1).**

Al respecto es necesario hacer notar que si bien la integración a la ADM de los tres niveles escolares de manera definitiva (primaria, secundaria y bachillerato) queda especificada como necesidad desde 1971, no fue sino a partir del Seminario Nacional sobre Formación de Profesionales y Docentes de Arte en 1976, para el cual una comisión de la Academia laboró tres meses con el Consejo Nacional Técnico de la Educación, que se hizo posible realizar este proyecto – el **de integrar la escolaridad hasta el bachillerato** –, que comienza a funcionar en el ciclo escolar 1976-1977.

1.6 QUINTA ETAPA: TERCERA REESTRUCTURACIÓN: LA FORMACIÓN DE INTÉRPRETES CREATIVOS;1978-1992(incorporación del Bachillerato de la SEP).

Durante esta etapa, se produjeron cambios a los planes y programas que mantuvieron en esencia la propuesta formulada durante la reforma educativa, aunque se integraron avances, producto de la evaluación de las experiencias obtenidas en la aplicación del plan de 1970.

Los cambios que se produjeron fueron:

- La reordenación de materias y contenidos de la carrera de Intérprete de Danza de Concierto y se incluyó la materia de Danza Mexicana en los dos últimos años dando así un avance significativo hacia la propuesta integradora.
- En la materia de danza mexicana se reordenan las materias y contenidos y se incluye la materia de Danza Contemporánea.

En función de estos cambios se replantea el concepto de “bailarín” como mero reproductor de movimientos y se introduce el de “intérprete” como un “bailarín versátil y creativo capaz de traducir en un lenguaje corporal propio las ideas, sensaciones y emociones que un coreógrafo le solicita en la producción de una obra dancística”(Plan de Estudios, 1994, p. 13).

- Al proceso de selección se le da una mayor sistematización incorporando el uso de la ficha antropométrica, los exámenes de música, médico, nutricional, psicométrico y de conocimientos, además de que se inicia la exploración de la estructura familiar de los aspirantes.

El nuevo plan, a pesar de ponerse en práctica a partir del año de 1982, fue oficializado hasta el año de 1987 con la aprobación del Consejo Nacional Técnico de la Educación; como parte de la constante evaluación en el desarrollo del plan, en este año se incorporaron algunos cambios a la currícula del plan de estudios, tendientes a mejorar los resultados de los egresados¹.

Los cambios fueron los siguientes:

- Se reubicaron contenidos y se nivelaron horas de entrenamiento de danza clásica y contemporánea en la carrera de Intérprete de Danza de Concierto. Se introduce además a la carrera la materia de gimnástica durante los dos primeros años de formación.

¹ Este es un aspecto que llama la atención ya que, como ya se mencionó, el plan de estudios de esta etapa se comenzó a operar a partir de 1982, sin embargo, por haberse aprobado hasta el año de 1987, su temporalidad queda marcada dentro del año 1987 a 1993; esto se constata al hacer la revisión del único plan de estudios con el que se cuenta en la escuela y que es el antecedente más inmediato del proyecto educativo que actualmente la rige.

- La currícula de materias del bachillerato se regulariza y se elige el tronco común del **Bachillerato General de la Secretaría de Educación Pública**, que permitió la incorporación de materias del área de ciencias sociales en los dos últimos años del nivel. “Esto fortalecería la formación del intérprete de danza, al mismo tiempo que el bachillerato serviría como propedéutico del área de sociales y humanidades”. (Ferreiro A., 1996, p. 44).

Por lo tanto, fue aproximadamente en el año de 1987 cuando ocurre un cambio significativo en el área académica dentro de la ADM: se restituye la currícula del Bachillerato del Colegio de Bachilleres – que se había venido aplicando desde 1976 – por la del Bachillerato General de la Secretaría de Educación Pública. (ver ANEXO 2).

Este cambio sería muy trascendente y con un alto nivel de permanencia, a tal grado que la currícula del bachillerato que hoy en día se aplica dentro de la Academia de la Danza Mexicana es muy similar a la surgida en este momento histórico (ver ANEXO 3-A).

1.7 SEXTA ETAPA:

CUARTA REESTRUCTURACIÓN: LA CARRERA ÚNICA DE INTÉRPRETE DE DANZA DE CONCIERTO, 1994 A LA FECHA (proyecto artístico-pedagógico actual)

En el mes de agosto del año de 1992, a partir de los resultados obtenidos con cinco generaciones egresadas de la carrera de IDM y tres de la carrera de IDC², y como parte del **Programa de Reordenamiento Académico del INBA** surgido ese mismo año, se desprendió la necesidad de reestructurar el plan de estudios para dar una mayor coherencia y privilegiar la tesis del “**bailarín integral**”.

Como resultado de esto se propuso la fusión de las dos carreras hasta ese momento existentes (Intérprete de Danza de Concierto e Intérprete de Danza Mexicana) en una carrera única denominada: **Intérprete de Danza de Concierto (formación integral)**, que es la carrera que actualmente está vigente y que entró en operación a partir del ciclo escolar 1994-1995³ (ver ANEXO 4-A).

² Es importante reiterar que en este dato se obtiene considerando a partir de 1982, a pesar de que oficialmente el plan de estudios esta enmarcado con una temporalidad de 1987 a 1992.

³ Este proyecto artístico-pedagógico – el de la carrera de Intérprete de Danza de Concierto: formación Integral (plan 94) -, que es el que hoy en día rige la vida académica de la ADM, vendrá a ser nuestro marco de referencia a partir del cual se construirán los capítulos que conformarán a esta Memoria; por supuesto, también éste es el proyecto educativo desde el cual parte el trabajo llevado a cabo en el servicio del Bachillerato de la misma escuela.

La concreción de esta propuesta implicó una reestructuración del plan de estudios, trabajo en el que participó el Consejo Técnico Pedagógico conformado por asesores de las áreas de danza, pedagogos y maestros. Los resultados de esta labor, realizada durante el ciclo escolar 1992-1993, se plasmaron con una sólida fundamentación artístico-pedagógica en un nuevo plan de estudios.

Es así como se incorporó el aprendizaje de la danza clásica, la contemporánea y la popular mexicana, consideradas con el mismo nivel de importancia, pero adecuando el número de horas de entrenamiento a sus requerimientos técnicos.

La nueva carrera única de Intérprete de Danza de Concierto(IDC) representaba integrar una noción amplia de la danza escénica que al incluir el estudio de los tres géneros dancísticos permitiría al alumno enriquecer su vocabulario dancístico, le daba elementos para afrontar las tendencias actuales y las exigencias de los coreógrafos, así como le permitiría adquirir no solo el dominio de las técnicas sino también el desarrollo intenso que propicia el estudio de otras manifestaciones artísticas (representadas en materias como música, literatura, teatro, artes plásticas), la constante experimentación creativa (coreografía) y una diversidad de acercamientos al medio profesional (prácticas escénicas).

Este tipo de formación multidisciplinaria que ofrece la carrera única de IDC viene a plantear complejidades y problemáticas académicas mayores a la de la formación especializada (presente en sus antecedentes); una de éstas lo es el tiempo que el alumno debe emplear para el conocimiento y posible dominio de cada género de la danza. Aspecto que será analizado de forma más amplia en los capítulos subsiguientes de esta memoria.

Por último es importante mencionar que junto con la consolidación de la carrera única de IDC también se creó la carrera de Formación Especial para Varones (FEV), la cual si bien comparte el mismo proyecto educativo al proponer, al igual que la carrera de IDC, la tesis del "bailarín integral" incorporando a lo largo de la carrera el aprendizaje de los tres géneros dancísticos, se diferencia de manera significativa a la carrera de IDC en tres aspectos sustanciales:

- 1) La edad de ingreso; ya que en la carrera de FEV la edad de ingreso de los aspirantes oscila entre los 15 a los 23 años.
- 2) El tiempo de duración; mientras que la carrera de IDC tiene una duración de 8 años, la carrera de FEV sólo comprende la mitad del tiempo en la formación de bailarines profesionales (4 años.)
- 3) La carga horaria dentro de la escuela; los alumnos de FEV al interior de la escuela sólo cursan las asignaturas correspondientes a la carrera, es decir, no se ven sujetos a cursar, paralelo a su carrera, el bachillerato dentro de las mismas instalaciones.

Independientemente de estas diferencias tan significativas en cada una de las carreras que actualmente se imparten en la ADM, a ambas las une una finalidad elemental: la de la formación del bailarín integral, que, como ya se mencionó, no está exclusivamente dirigida al dominio de los tres géneros dancísticos sino que es mucho más amplia, compleja y global.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO-PEDAGÓGICO

EL PROYECTO ARTÍSTICO-EDUCATIVO DE LA ADM: EL BAILARÍN INTEGRAL

2.1 EJES ORIENTADORES Y CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES DEL PROYECTO ARTÍSTICO-PEDAGÓGICO ACTUAL DE LA ADM

Hemos visto que la Academia de la Danza Mexicana como institución dedicada a desarrollar la profesión dancística en el país, a lo largo de su historia ha transitado por diversas etapas que la han llevado a consolidar un proyecto artístico-pedagógico de formación que responda a las múltiples necesidades que exige en la actualidad en medio dancístico.

Ha quedado reconocida también la continua evolución de las necesidades de que los profesionistas de la danza supieran afrontar eficazmente las nuevas tendencias y exigencias del medio artístico y de coreógrafos, lo que llevó a plantear como propuesta educativa la tesis de la formación del **bailarín integral**, proyecto que en este momento rige a la escuela. Formación, que, como se ha expuesto, no se limita sólo al aprendizaje simultáneo de los tres principales estilos y géneros de la danza escénica (clásica, contemporánea, folklórica) como medio para lograr un bailarín versátil capaz de emplear todos los conocimientos y habilidades técnicas aprendidas para la búsqueda de una calidad interpretativa propia, sino que va mucho más allá. El concepto en sí mismo es mucho más complejo y de gran alcance puesto que además incluye el estudio de otras manifestaciones artísticas y la inclusión de la formación del individuo en lo que respecta a su ámbito social, cultural, político e histórico.

Con esto se entiende que la formación simultánea en diversos estilos y géneros dancísticos requiere necesariamente el aporte de diversas disciplinas o manifestaciones artísticas complementarias que ayudarán a estimular la creatividad y la posición crítica del artista en formación, elementos tan necesario en cualquier expresión artística; nos referimos en concreto a la música, el teatro, las artes plásticas y la literatura.

El estudio de la primera ayudará a desarrollar en el alumno el sentido del ritmo, la melodía, la armonía; aquí aprenderá la lectografía musical, la entonación, el entrenamiento auditivo y el análisis musical, integrados, por supuesto, todos estos conocimientos a las necesidades dancísticas con la intención de lograr un mayor desarrollo artístico en el bailarín. El teatro como un arte escénico tan ligado a la danza como la música, le darán a ésta solidez expresiva, capacidad de proyección y comunicación necesaria para que el bailarín sea capaz de integrarse auténticamente y consistentemente en las obras dancístico-teatrales. Las artes plásticas, por su parte, proporcionarán conocimientos de algunos materiales y técnicas propias en la representación gráfico-plástica de cosas humanas, del mundo natural y objetivo relacionadas con la danza, concretamente puede ser, por ejemplo, la participación en la realización de escenografías, vestuario, utilería en los diversos acercamientos al medio profesional. Así, nos damos cuenta que la búsqueda de un bailarín integral, nos lleva a contemplar una interrelación de diversas áreas de estudio artísticas, es decir, una **interdisciplinarietà**.

El significado de esta gran meta educativa – la de la formación integral – y la de la interdisciplinariedad la podríamos encontrar de manera más amplia y clara en las ideas mismas que fundamentan el actual *Plan de Estudios de la carrera de Intérprete de Danza de Concierto(1994)*; en éste se expresa lo siguiente:

La Academia de la Danza Mexicana se plantea como propuesta educativa la **tesis del bailarín integral, lo que a su vez representa una formación educativa también integral**. Esto es, un profesional de la danza en cuya formación se promuevan tanto en el estudio de las ciencias como en el de las artes aquellas habilidades que le permitan desarrollar la capacidad de interrelacionar elementos, incorporando experiencias totalizadoras que incidan en el pensar, el sentir y el actuar; concretando dicha formación en una producción dancística que se caracteriza en el intérprete, por la búsqueda de una calidad interpretativa propia(Plan de Estudios de la carrera de IDC, 1994, pag. 19).

La mejor forma de concretar ese proyecto, es practicar el **conocimiento interdisciplinario**, que se produce a partir de **la interacción entre el aspecto teórico-conceptual en el que se sustenta la formación académica-escolar y el técnico-sensible referido a la danza**. Cuyo rigor está encaminado a despertar las potencialidades motoras, encauzarlas y hacerlas confluir en el encuentro sensible y afectivo que es el cuerpo en movimiento cuando danza[...] En otras palabras, experimentar sensible y conscientemente la gran influencia que ejercen los fenómenos mentales que resultan del **carácter discursivo y formal de lo académico** sobre los fenómenos que resultan del **carácter representativo y emocional de lo artístico** y viceversa.(p.21-22).

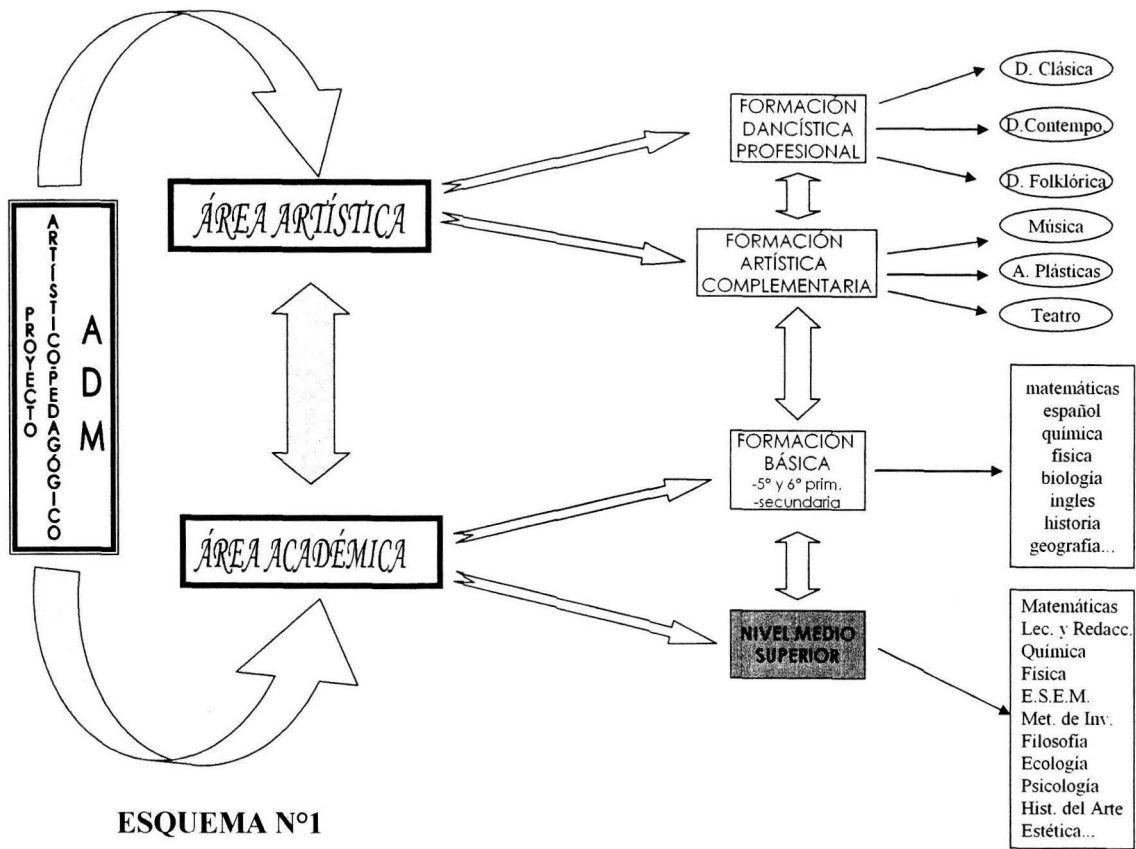
[...] nuestra institución se ve comprometida una serie de actividades que favorezcan este trabajo, mediante la instrumentación de un proyecto educativo que procure que los alumnos tengan acceso a **una educación integral**, tomando en cuenta el área de la mente, del cuerpo, del mundo externo e interno y desde un punto de vista **multidisciplinario e interdisciplinar** (pag. 23).

[...]podemos entender a la **integralidad** como la capacidad de sintetizar en significaciones más profundas el conocimiento de la realidad. Este fenómeno se constata cuando la realidad experimentado imaginada se transforma en un proceso **sensorio-intelectual** evidente, el cual se nutre e impacta a nivel **afectivo-emocional**, promoviendo un cambio en el que se aprenden y generan nuevas ideas(pag. 23).

Un intérprete profesional se reconoce cuando ha llevado a desarrollar al máximo sus posibilidades físicas, intelectuales y creativas(pag. 32).

El concepto de integralidad es el fundamento educativo que orienta el proceso de adquisición del conocimiento, propicia el logro de una conducta interdisciplinaria, guía las interrelaciones que deben existir entre materias y en suma, promueve el desarrollo armónico de todas las posibilidades del ser humano.(Los resaltados son míos) (pags. 34-35).

Son estos grandes ejes orientadores los que guían el proyecto artístico-educativo de la ADM y que le dan sustento teórico-conceptual. Una noción más clara de la complejidad que representa la formación integral dentro de la institución, se puede tener identificando las dos grandes áreas de conocimiento que conforman el proyecto: la académica y la artística(representadas en el **Esquema 1** de la siguiente pagina).



Todas estas **disciplinas artísticas y académicas** son las que conforman a su vez la currícula de la carrera de Intérprete de Danza de Concierto, que, como se observa, en el plano teórico se aspira a que éstas confluyan de manera **interdisciplinaria** y **multidisciplinaria** a través de una constante interacción, intercomunicación y enriquecimiento mutuo, para la conformación del proyecto educativo que caracteriza a la ADM: el **artístico-dancístico**.

Sin embargo, de acuerdo a lo expresado por la profesora de la ADM, Alma Mino, en su artículo denominado “Vínculo entre las técnicas dancísticas; fundamentos del bailarín integral”, habrá que señalar que:

Aún cuando se enfatice particularmente a la danza, la exigencia de un proyecto en educación integral se extiende a otros campos y conlleva el replanteamiento de las materias de educación artística en su interacción con los niveles de escolaridad oficial, así como su vinculación a las ciencias y las artes(1994, pag. 198).

Ya que hablamos de conceptos clave, como lo es el de **multidisciplinaria** e **interdisciplinaria**, es indispensable plantear, de acuerdo con Torres Jurjo(1998), que el primer concepto se caracteriza por reflejar el nivel más bajo de coordinación; esto se presenta cuando para solucionar un problema se busca información y ayuda en varias disciplinas, de donde la interacción entre ellas no provoca modificaciones o enriquecimiento mutuo; se trata de una mera yuxtaposición de materias diferentes, donde nunca llegan a hacerse claramente explícitas las posibles relaciones entre ellas. Por ejemplo, el agrupamiento de las disciplinas de historia, matemáticas, música, pero sin dejar establecidos claramente los nexos de intercomunicación entre ellas. Así, la multidisciplinaria viene siendo sólo la primera fase para la constitución de equipos de trabajo interdisciplinar.

La interdisciplinaria es el segundo nivel de asociación entre disciplinas; aquí la cooperación entre disciplinas lleva a interacciones reales, es decir, se da una verdadera reciprocidad en los intercambios y enriquecimientos mutuos. A este concepto también se le identifica cada vez más con la idea de **integración**; una idea que trata de conjuntar razón y emoción, teoría y práctica, individuo y sociedad, conocimiento, teoría y experiencia.

Si nos remitimos a los antecedentes históricos de la ADM , a su primera etapa, encontremos que el trabajo multidisciplinario e interdisciplinar en el ámbito artístico se vino dando de manera real en el momento mismo en que se conjuntó el talento de grandes figuras de todas las ramas de las artes(música, artes plásticas, danza, teatro) para un propósito común: hacer de la danza una verdadera expresión artística. Por esta razón es que esta etapa histórica – los años 50’s – vino a formar parte de la época de oro de la danza y las artes en México.

En el proyecto académico de la escuela esto se observa a partir de su diseño curricular en el cual se desarrolla un enfoque del arte desde el punto de vista **global e interdisciplinar**¹, con la integración de diversos lenguajes artísticos. Es así como, ubicados solo al plano artístico, queda explicitada la integración de las artes con un enfoque teórico que deviene práctico cuando se intenta lograr la combinación de la danza con la música y la plástica, de la música con la expresión corporal dancística y la actuación, etc.

Como lo plantea Quijas Manuel (1994), cuando las teorías humanísticas de la educación tuvieron su auge, estas defendían la idea de interrelacionar las disciplinas diversas para orientarse a la comprensión orgánica del conocimiento, o abarcar la globalidad del conocimiento. Para algunas de estas teorías, el hombre, siendo un ser total, global, debía ser conducido a buscar el conocimiento total, global del universo.

El autor refuerza nuestra idea de que el concepto de interdisciplinariedad es identificado cada vez más con la idea de integración, concepto que va mucho más haya de la vinculación con las disciplinas. Además agrega que:

[...] la función de interdisciplinariedad no es comunicar al individuo una visión integrada de todo el conocimiento, sino desarrollar en él un proceso de pensamiento que lo torne capaz de buscar una nueva síntesis frente a nuevos objetos de conocimiento. En este sentido, la integración del conocimiento debe ser integral, nunca terminal, y el método analítico sintético, por tanto, el eje en torno al cual la interdisciplinariedad se realiza. (1994, pag. 36).

Esta se caracterizara a su vez por la intensidad de los intercambios entre especialistas y por el grado de integración real de las disciplinas en el interior de un proyecto específico de investigación o en la búsqueda de solución a un problema significativo.

Como vemos, la primera idea coincide con lo que al principio, a partir del plan de estudios, definíamos sobre integralidad: como *la capacidad de sintetizar en significaciones más profundas el conocimiento de la realidad*. La segunda idea nos hace darnos cuenta que la interdisciplinariedad es un trabajo de equipo real dada la complejidad, concurrencia, organización de saberes y prácticas escolares.

¹ Al igual que lo hace Castañer Martha y Trigo Eugenia(1998), se ha considerado utilizar los conceptos globalidad-interdisciplinariedad mutuamente dependientes o como lo expresan las mismas autoras: como "dos caras de una misma moneda". Para reforzar esta postura, al respecto dicen que: "La concepción interdisciplinaria se haya en la misma gama de matices, ideológicos, formativos y conceptuales que la globalidad, el holismo, la integridad. De hecho el tema de interdisciplinariedad ligada a la educación y la formación de los individuos suele surgir en momentos en que se hace necesario encontrar el contrapunto a situaciones que pecan de excesivo sectarismo, individuación, incluso especialización, con el fin de recuperar los denominadores comunes de dicha situación"(pag. 19).

Torres Juño(1998) en su obra: *Globalización e Interdisciplinariedad: el curriculum integrado*, la mayoría de las veces también utiliza ambos conceptos de modo inseparable. Un ejemplo de ello lo es cuando dice: "El curriculum globalizado e interdisciplinar ... (es) una categoría paraguas capaz de agrupar una amplia variedad de prácticas educativas que se desarrollan en las aulas, y es un ejemplo significativo del interés por analizar la forma más apropiada de contribuir a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje"(pag. 31).

Cabe señalar que el eje curricular de la integralidad no es exclusivo de la ADM, sino que se presenta como una de las finalidades principales de las escuelas profesionales de danza pertenecientes al INBA. Esto quedó constatado por Tortajada Margarita(1996) cuando hace mención respecto a una de las conclusiones generales a las que se llegó en el *IV encuentro internacional sobre investigación de la danza* realizado en 1995; ésta es: “la formación de un bailarín, de un artista, debe partir de la concepción del ser humano como ser integral, no sólo como cuerpo ni como instrumento, sino como una unidad donde son elementos inseparables cuerpo, intelecto y emotividad”(pag.2).

Es así como de esta forma el proyecto educativo tanto de la ADM, de las escuela profesionales del INBA e incluso también de todo el sistema educativo se acerca a lo que Torres Jurjo(*Op. cit.* 1998) plantea:

Si algo esta caracterizando a la educación en sus niveles obligatorios en todos los países, es su interés por lograr una integración de campos de conocimiento y experiencia que faciliten una comprensión más reflexiva y crítica de la realidad, subrayando no sólo dimensiones centradas en contenidos culturales, sino también el dominio de los procesos que son necesarios para conseguir alcanzar conocimientos concretos y, al mismo tiempo, la comprensión de cómo se elabora, produce y transforma el conocimiento, así como las dimensiones éticas inherentes a dicha tarea. Todo lo anterior, subraya un objetivo educativo tan definitivo como es el “aprender a aprender”(pag. 30-31).

A este respecto, ya dos años antes(1993), en la *Primera Reunión de Universidades e Instituciones de Educación Artística Profesional*, un eje de estudio fue el tema de la interdisciplinariedad, tema que se convertiría en el eje rector de los proyectos educativos que integrarían al Centro Nacional de las Artes. Esto en la actualidad queda confirmado cuando en el *Programa Nacional de Educación 2001-2006* se dice: “En coordinación con el INBA, y a través del Cenart, el Conaculta ha definido la actualización de los planes y programas de estudio de las escuelas a partir de un enfoque interdisciplinario”(pag. 101).

2.2 ÁREAS DEL SABER QUE CONFORMAN EL PROYECTO EDUCATIVO DE LA ADM.

Habiendo expresado que el postulado básico que sustenta el proyecto educativo de la ADM es la relación escolaridad y especialidad(o área artístico-dancística), resulta importante definir los aspectos básicos que caracterizan a cada uno de estos, ya que como ha quedado planteado, el tipo de formación educativa que se ofrece en la ADM queda enmarcada en dos grandes áreas de conocimiento o del saber: la académica y la artística.

Al hacer estas distinción nos acercamos a lo que Eisner(1995), con base en los aportes de Suzanne Langer, nos dice: que existen dos modos básicos de conocimiento a

través de los cuales el individuo llega a conocer el mundo; estos son: el modo discursivo y el no discursivo.

El primero se caracteriza por basarse en el método científico, en la lógica y tener como soporte al lenguaje verbal y escrito. Este conocimiento se caracteriza por ser sistemático, racional y proposicional, y por contribuir a nuestra comprensión del mundo. Y por otra parte, el modo de conocimiento no discursivo es el que se nutre de los valores que le aportan las artes; arte constituido tanto por una actividad cognitiva como una actividad basada en el sentimiento.

2.2.1 **Ámbito de Saberes Académicos**

El ámbito comprendido por las llamadas asignaturas académica, educación escolar, escolaridad o disciplinas tradicionales, es el que da soporte y consistencia a todos los niveles que conforman el sistema educativo nacional, desde el nivel básico hasta el nivel profesional. Este ámbito está constituido por los saberes culturales, históricos, sociales, científicos, que se considera, nos permitirán desarrollarnos como sujetos sociales y productivos. Se trata de conocimientos y destrezas pertenecientes a los ámbitos de saber de las disciplinas tradicionales que se desarrollan de forma especializada en las instituciones de enseñanza superior, tales como: física, química, matemáticas, geografía, biología, etc.

En el plano concreto de la escuela, en la educación básica u obligatoria, el discurso pedagógico refiere que se trata del conjunto de **contenidos básicos** o asignaturas centradas en el desarrollo de habilidades que se ejercitan de manera continua. Con esto se trata de asegurar prioritariamente el dominio de la lectura y la escritura, la formación matemática elemental y la destreza en la selección y uso de la información. Se trata también de contenidos que integran conocimientos, habilidades y valores que permitan a los estudiantes continuar su aprendizaje con alto grado de independencia; que coadyuvan a la solución de demandas prácticas de la vida cotidiana; estimulan la participación activa y reflexiva en la organización social y en la vida política y cultural de la nación.

En el caso del *Bachillerato General de la SEP* los planteamientos son muy similares ya que es en el **tronco común** donde quedan comprendidos los contenidos básicos, la cultura general, es decir, se trata del cuerpo mínimo de conocimientos, actitudes y valores que deben poseer los estudiantes para participar activamente en su formación y constructivamente en el cambio de la realidad, así como a contribuir a la convivencia, comprender su medio y saber comunicarse. Es un núcleo de conocimientos que tiene como finalidad brindar una formación general en lo que se considera mínimo esencial para todo estudiante de bachillerato; proporcionándole una cultura científica, tecnológica y humanística, así como las herramientas metodológicas que lo integren, de forma armónica y participativa, a la sociedad.

Estos contenidos básicos son fundamentales para que los alumnos logren los objetivos de la **formación integral** tal como lo define el *artículo 3º de la Constitución Política*. Por esto mismo se aclara – en los planes de estudio oficiales – que el término “básico” no alude a conocimientos mínimos o fragmentarios, sino a aquellos que permiten adquirir, organizar y aplicar saberes de diverso orden y complejidad.

En síntesis, como lo expresa Ureña Fernando(1997),se trata de: “contenidos que representan la selección de elementos culturales más relevantes para potenciar el desarrollo global de los alumnos y capacitarles para comprender y actuar de forma constructiva en la sociedad en que viven”(pag. 15). Este tipo de contenidos en si mismos consideran la formación integral y el desarrollo global del sujeto.

En los planes de estudio oficiales, las asignaturas académicas tradicionales son las que constituyen en su mayoría la currícula, tanto al nivel básico como al nivel medio superior. A éstas asignaturas principalmente se les adjudica el desarrollo del pensamiento científico-racional o intelectual, lógico-formal, teórico-abstracto. Este tipo de dominio cognoscitivo se encuentra presente en campos de conocimiento como lo son las matemáticas, la química, la física, la lecto-escritura, entre otras.

Es así como en este ámbito el currículo esta conformado básicamente por contenidos en donde se da prioridad a las capacidades cognitivas. Por esta misma razón, de acuerdo con Gimeno Sacristan(1998) y con Zabala Antonio (2002) cuando en la escuela se habla de contenidos, normalmente el termino se presenta cargado de una significación más bien intelectualista y culturalista propia de la tradición dominante de las instituciones escolares que es donde se forjaron. Normalmente el término se utiliza para expresar aquello que debe aprenderse, pero en referencia casi exclusiva a los conocimientos de las materias o asignaturas consideradas básicas. Por eso mismo, este último afirma:

El papel asignado hasta ahora a la enseñanza ha priorizado las capacidades cognitivas, pero no todas, sino aquéllas que se han considerado más relevantes y que, como sabemos, corresponden al aprendizaje de las asignaturas tradicionales(Zabala A. pag. 26).

En un sentido crítico, tal como lo expresa Terigi Flavia (1998), éstas asignaturas comprenden los “[...] conocimientos y **saberes útiles**, identificados en las políticas actuales con los contenidos de la lengua y matemáticas”(pag. 42). O como bien lo define Gimeno Sacristán(*Op. cit.* 1998), se trata del tipo de **aprendizajes más inmediatamente rentables** marcados por la ideología utilitarista; es el tipo de curriculum que se guía bajo el código racional en el que las ciencias positivas abundan más que las humanidades.

Desde una visión neurológica, las capacidades que desarrollarán las disciplinas formales o tradicionales son las que se encuentran en el hemisferio cerebral izquierdo conocido como el hemisferio dominante, es en este donde se procesa la información de

manera concreta y racional es a través de este proceso que realiza el aprendizaje de tipo cognitivo o intelectual. Además a éste se le responsabiliza de desarrollo el pensamiento de tipo lógico-racional, lineal, hablante, secuencial-casual y simbólico.

Desde la perspectiva de Cesar Coll(1991) nos estaríamos refiriendo a los que él denomina **contenidos organizadores** constituidos principalmente por conceptos, principios y procedimientos característicos de la escolaridad.

2.2.2 **Ámbito de Saberes Artísticos**

Antes de definir las características sustantivas de éste ámbito conviene precisar qué se entiende por educación artística, siendo también necesario aclarar que, de acuerdo al nivel de profundidad en que se atiende y a la prioridad que se le brinda, existen dos clases de educación artística: la escolar y la profesional. Cada una se diferencia entre sí por sus principios, medios y fines.

Con relación a lo primero, una definición completa del concepto de **Educación Artística** nos la da Jiménez Arturo(1998) al decir que:

Por educación artística se entiende el tipo de praxis social que aspira a la formación integral del educando por medio del desarrollo de las competencias expresivo-creativas. Esto supone, por un lado, el aprendizaje de los valores estéticos, las técnicas y los materiales propios de cada lenguaje artístico y la aplicación de dichos conocimientos al trabajo creador, y por el otro, la incorporación de las culturas que conforman a México como un país pluriétnico y multicultural(pag. 95).

➤ **Educación Artística Escolar**

Ahora bien, respecto a la educación artística de tipo escolar, ésta es la que está presente como parte complementaria de la currícula del sistema educativo. En el caso del nivel básico(primaria y secundaria), en la currícula oficial se les identifica con el nombre de **expresión y apreciación artística**, quedando enmarcadas dentro de las “actividades de desarrollo”(no asignaturas); en estas mismas se incluye además a la educación física y a la educación tecnológica(esta última sólo en la secundaria). A estas actividades los mismos planes de estudios las consideran fundamentales en la formación integral del estudiante.

En lo que corresponde al nivel medio superior, la currícula del Bachillerato General de la SEP, las presenta como **actividades artístico culturales**, viniendo a quedar constituidas en el eje de las “actividades paraescolares” en donde además se incluye la orientación educativa y las actividades deportivas y recreativas. Dichas actividades son consideradas optativas y no se les otorgan créditos, por lo tanto, no tiene

establecidos tiempos precisos de trabajo ni están incluidas en la currícula, sin embargo, a pesar de esto, se les considera uno de los ejes fundamentales de la formación integral del estudiante por su importancia en el desarrollo amplio de la capacidad creativa y la sensibilidad, así como por su valor intrínseco que tienen todas las expresiones artísticas. Además aquí se les otorgan cuatro dimensiones fundamentales: cognoscitiva, comunicativa, lúdico-expresiva y estética.

La educación artística escolar se caracteriza por presentarse como un conjunto de actividades que son mero complemento de la formación general concentrada en los contenidos de los planes y programas de estudio de la educación básica y del bachillerato. Tan es así que las actividades artísticas son las que ocupan el mínimo de tiempo de trabajo escolar de primero a sexto grado de primaria, con una hora semanal y 40 horas anuales, lo que representa otorgar a cada una de las cuatro expresiones artísticas consideradas (música, danza, artes plásticas, teatro) sólo diez horas anuales. A nivel secundaria las expresiones artísticas – representadas en la música – al no ser consideradas como una asignatura sino sólo como actividades, en la currícula únicamente se les otorgan dos horas a la semana.

Partiendo de lo establecido en los textos oficiales (planes y programas de estudio, y libro de educación artística para el maestro de primaria), también se puede señalar que la educación artística escolar a nivel básico, tiene como propósitos fundamentales fomentar en los alumnos el gusto por las manifestaciones artísticas a partir del conocimiento lúdico; estimular la percepción; sensibilidad e imaginación; desarrollar la creatividad y la capacidad de expresión artística; e introducirlos a la apreciación de obras artísticas haciendo que tomen conciencia de su patrimonio cultural como algo que merece ser apreciado y preservado.

➤ Educación Artística Profesional

La educación artística profesional a diferencia de la escolar se caracteriza por llevar mucho más tiempo de existencia, aunque con el tiempo ha ido cambiando y ha ido pasando de la personal con un maestro único a la de varios maestros, que es la característica de las academias o escuelas superiores de arte. Sus medios se distinguen de la escolar por su grado, extensión y duración. Los principios difieren en su didáctica y en el género que se enseña.

La Academia de la Danza Mexicana es un ejemplo claro de este tipo de educación artística, principalmente porque aquí las expresiones artísticas constituyen el núcleo básico de formación junto con las académicas; aquí, el aprendizaje de las artes es un proceso más sistematizado y continuo.

La educación artística profesional en si misma constituye una dimensión autónoma y alcanza un desarrollo sustantivo a diferencia de la educación artística escolar, que sólo

es complementaria. Este tipo de educación es la que básicamente se encuentra en las instancias educativas pertenecientes al Instituto Nacional de Bellas Artes, que van desde las escuelas de iniciación artística y los bachilleratos artísticos hasta las escuelas profesionales de arte (ver **ESQUEMA 2** de la sig. página).

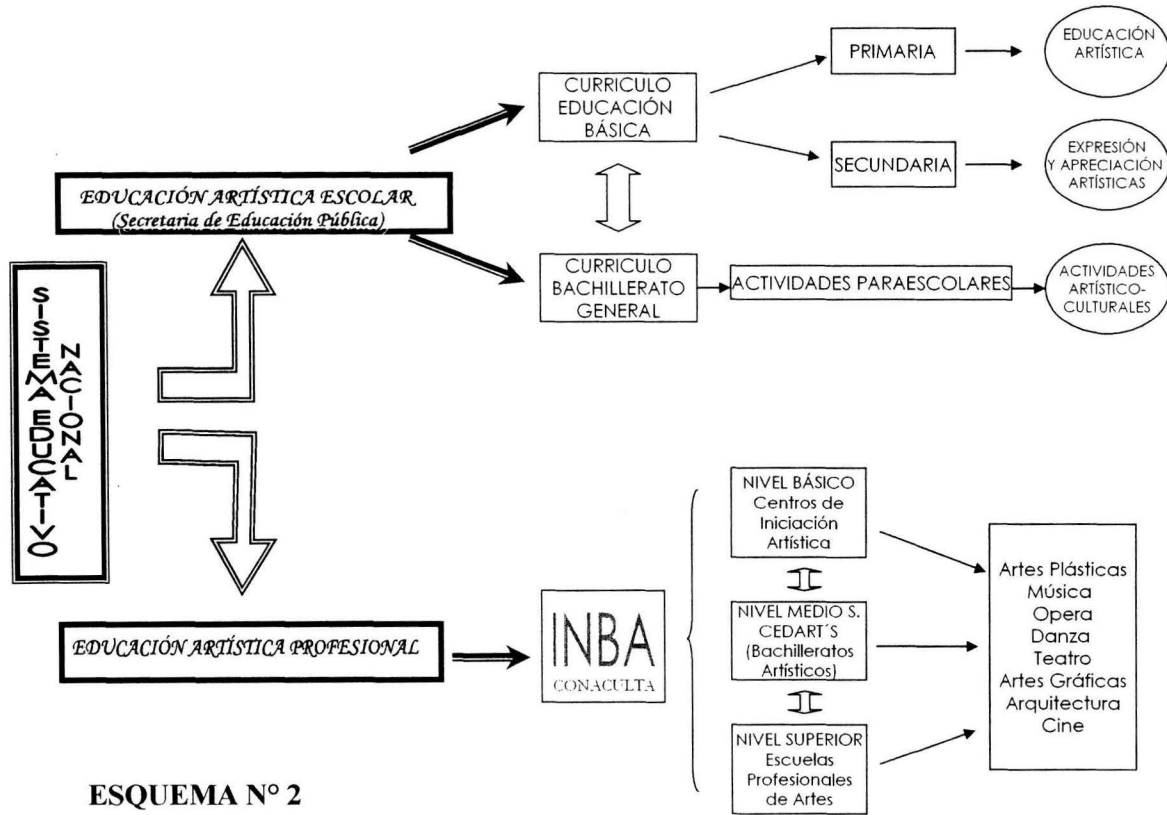
Es a este tipo de educación artística a la que se considera estar dirigida a los sectores más privilegiados de la población urbana y que por eso mismo muy pocos son los que tienen la oportunidad de acceder a ella.

De acuerdo a lo que expresa Acha Juan (2001), se considera que este tipo de educación ha de empezar por las *actitudes* del aprendiz, para encauzarlas hacia la integración de varios pares dialécticos: teoría-práctica, objetividad-subjetividad, disciplina-libertad, expresión-construcción, tradición-ruptura individualización-universalización. Por lo mismo es que se conjetura que quien aspira a esta educación tiene además de su vocación artística, su personalidad se haya animada por la inconformidad, el cambio, la creatividad. Aunque habrá que considerar también que muchas veces la conciencia estética, la vocación, se va fraguando durante el adiestramiento de las aptitudes profesionales del futuro artista.

➤ **Educación Artística (escolar y profesional): fundamental para la formación integral de los individuos.**

Toda educación artística, así sea escolar o profesional, contribuye de manera significativa a completar de manera amplia uno de los propósitos fundamentales de todo sistema educativo: **la formación integral de los educandos**, y que se da – como queda expresado tan solo en la currícula del Bachillerato general – *por el valor intrínseco que tiene el conocimiento de las formas en que se expresa el arte*, como lo es el teatro, la danza, la música, la pintura, la escultura, el cine y las artes gráficas; además de que estas expresiones permiten fomentar en los alumnos la capacidad creativa. Es así como con la educación artística se alcanza el desarrollo pleno y total de las capacidades que constituyen al individuo: físicas, psicomotrices, mentales, intelectuales y afectivo-emocionales.

Quienes propugnan por una educación artística general también consideran que ésta es fundamental para el desarrollo del ser humano ya que aspira a la formación integral por medio de las competencias o capacidades expresivo-creativas, sensibles y emotivas. Esta educación supone el aprendizaje de valores estéticos, las técnicas los materiales propios de cada lenguaje artístico y la aplicación de dichos conocimientos al trabajo creador; se trata de aprendizajes que son los que contribuirán a la formación integral del educando.



ESQUEMA Nº 2

Este esquema se construye a partir de las precisiones que se han hecho sobre lo que comprende a la educación artística escolar y educación artísticas profesional. La representación de la primera, se hace considerando los espacios educativos que el currículo oficial (planes y programas de estudio de la SEP) otorga a las expresiones artísticas tanto en el nivel primaria y secundaria, como también en el Bachillerato General de la misma SEP.

Como ya previamente se ploteo, integral o integralidad implica la totalidad, por eso vale decir que frente a estas totalidades humanas, en la educación artística:

[...] al alumno se le educan su sensorialidad, sensibilidad, mente y fantasías. Estas facultades principales del ser humano, que aquí representan su totalidad psíquica, han de estar orientadas hacia las cuestiones artísticas, en las que cada género corporiza una completa y compleja totalidad (pintura o danza, música o dibujo) (Acha Juan. 2001, pag. 14).

Desde la visión educativa que Howard Gardner (1995) establece en su teoría de las inteligencias múltiples, esto último se entendería como la incorporación, en el aprendizaje de los estudiantes, de las competencias simbólicas y el dominio de los lenguajes expresivos que aluden no sólo a la inteligencia espacial (artes visuales), la inteligencia música y la cinestésico-corporal (artes del cuerpo: danza), sino también la inteligencia lógico-matemática, la lingüística y la interpersonal.

Así, la educación artística, con la inclusión de estos diversos tipos de inteligencias busca eliminar el desequilibrio provocado por el gran impulso que en el sistema educativo han recibido las actividades académicas relacionadas con el lenguaje y el cálculo, vinculadas ambas a la inteligencia lógico-formal. Así mismo se entiende que las inteligencias múltiples no deben ser excluyentes, por lo que la educación artística tampoco debe construirse sobre la negación de este último tipo de inteligencia. El mismo Gardner lo reconoce cuando expresa que:

[...] las siete inteligencias tienen el mismo grado de importancia. En nuestra sociedad, sin embargo, hemos puesto las inteligencias lingüísticas y lógico-matemáticas, en un sentido figurado, en un pedestal. Gran parte de nuestro sistema de evaluación se basa en esta preponderancia de las capacidades verbales y matemáticas. (1995 pag. 26).

Es importante señalar que es a través de las aportaciones teóricas de este autor que se han podido apreciar y valorar las habilidades, capacidades y talentos de los artistas en su proceso de desarrollo. Además, sus investigaciones sobre las inteligencias múltiples abren una gama de posibilidades para el proceso de artistas que pueden ver restringido su desarrollo por las limitantes que se encuentran en la educación formal-tradicional.

Estas habilidades a las que nos referimos, no se reflejan ni pueden ser medidas a través de pruebas estandarizadas que privilegian los talentos de la inteligencia lingüística y lógico-matemática, en menoscabo de la inteligencia musical, espacial, kinestésica, etc.

Con todo esto entendemos que la educación artística va mucho más allá del desarrollo del pensamiento racional, lógico y científico mayormente presente en la currícula tradicional; su campo de acción es mucho más amplio ya que abarca uno de los campos de conocimiento más menospreciado en la escuela: el de la vida emotiva.

El proceso del conocimiento artístico, a diferencia del proceso lógico-racional caracterizado por ser objetivo, concreto, preciso, abstracto, es un proceso donde predomina la subjetividad, la intuición, lo sensible, lo emotivo.

En términos neurológicos se identificaría que es en el hemisferio cerebral derecho donde están presentes las capacidades que caracterizan a la educación artística, ya que:

[...] a través del hemisferio cerebral derecho aprendemos intuitiva y perceptivamente aquello relacionado con el espacio y nuestro cuerpo dentro de él, es decir, todo lo vinculado con las emociones y el afecto, la fantasía y la imaginación (Sefchovich Galia. 1998, pag. 16).

A este hemisferio cerebral se le caracteriza por desarrollar un pensamiento perceptivo visual, globalizador(no analítico), lógico-intuitivo, de imágenes, de fantasías y sensaciones; se puede encontrar representado en la percepción holística de la realidad, en la capacidad de captar motivos visuales y auditivos, en el sentido de la improvisación, en la facultad de síntesis.

No por esta visión neurológica se piense que en los procesos de aprendizaje presentes en la educación artística el hemisferio cerebral derecho actúa muy independiente del hemisferio izquierdo; en el conocimiento, producción y apreciación estético-artística el mundo sensorial e intuitivo se complementa con el mundo del raciocinio y de esta forma los dos hemisferios cerebrales interactúan. Así se cumple lo que Rudolf Arnheim dice: en la educación artística

[...] los dos recursos de la cognición humana, la intuición perceptiva y la estandarización intelectual de los conceptos, se necesitan mutuamente.

Esta interdependencia de intelecto y percepción intuitiva tienen consecuencias fundamentales para la educación general[...] esto exige que en la enseñanza y aprendizaje de cada materia se obligue al intelecto y a la intuición a interactuar (1993, pag. 51).

Por esto mismo es que el proceso de educación artística supone el esfuerzo de lograr que estén presentes y hacer conscientes tanto los sentimientos, las sensaciones e intuiciones, como también el intelecto y la razón, es decir, conjuntar el sentir, pensar, conocer y hacer. Ya esto también lo refería Susan Langer cuando expresaba que el arte como conocimiento discursivo es tanto una actividad cognitiva como una actividad basada en el sentimiento(ver Eisner, 1995).

Este proceso implica el acercamiento mayor a la exposición directa y concreta de experiencias artísticas, el conocimiento y estímulo a la experimentación, la inventiva y la creatividad, y representa, por supuesto, la complementación interhemisférica a través de la cual las capacidades que desarrolla cada uno de los hemisferios puedan complementarse y uno de soporte al otro de manera conjunta.

A partir de lo dicho hasta aquí resulta importante agregar que, de acuerdo con Morales Sofialeitia (1994), los aspectos relevantes para una educación artística se fundamentan en cuatro dimensiones básicas de aprendizaje: 1) la dimensión del dominio de habilidades; 2) la dimensión del dominio del conocimiento de la técnica propia de cada expresión artística; 3) el acceso a recibir información relevante; 4) la dimensión que tiene que ver con el principio de entendimiento intuitivo. A estas dimensiones se puede agregar el proceso de conocimiento que se da en la experiencia directa, la dimensión interdisciplinaria que se da con el acercamiento a códigos estéticos diferentes al de su especialidad, y la dimensión del descubrimiento.

Para sintetizar en cierta forma lo que hasta el momento hemos dicho sobre la educación artística – incluida tanto la escolar como la profesional – igualmente enriquecedor resultaría plantear aquí las potencialidades que Duran Lin(1994) considera se pueden desarrollar con la educación artística, potencialidades que sólo se lograrán a través de la creatividad e integración de la persona; éstas son:

- Sensibilidad estética
- Percepción
- Imaginación
- Identidad personal y grupal
- Atención concentrada
- Socialización
- Memoria mental y corporal
- Relación de tiempo, espacio y energía
- Ingenio e invención
- Reflexión crítica
- Intuición
- Destreza
- Conocimiento
- Conciencia

En lo que se refiere a los procesos creativos, esta misma autora nos da a conocer algunos conceptos que son los que se incluyen en las prácticas creativas ya que propician el proceso y aprehensión del conocimiento; éstos son:

- Elementos estructurales de las artes: ritmos, sonido, líneas, color, personaje, diseño, etc.
- Organicidad
- Símbolos y lenguaje
- Lo general y lo concreto
- Forma y contenido
- Cualidades intrínsecas

- Calidad(excelencia) y cantidad
- Necesidad e impulso
- Posibilidad, realidad y fantasía
- Contradicción y sucesión
- Armonía y equilibrio
- Claridad y coherencia
- Oposición y polaridad

A este respecto cabe agregar que la creatividad se caracteriza por presentarse como una necesidad continua de transformación; es un proceso en el que confluyen todas las potencialidades adecuadas ante un problema determinado.

Ahora bien, puesto que hemos expuesto la existencia de dos clase de educación artística(la escolar y la profesional) y hemos dicho que la Academia de la Danza Mexicana quedaría ubicada en la segunda clase por ser una institución que no sólo ofrece educación artística general sino especializada, se vuelve necesario hablar particularmente, a modo general, de la danza como una expresión artística a la que la escuela esta enfocada, puesto que su principal objetivo como institución educativa es contribuir al desarrollo de la danza en México.

2.3 LA DANZA COMO EXPRESIÓN ARTÍSTICA

La danza como un arte creativo aparece desde la prehistoria. Desde entonces ha acompañado al hombre en todos los actos de su vida. La danza como acto espontáneo y natural se manifiesta, sin embargo, de modo diferente en cada momento histórico, en cada cultura y en cada formación social. Esta diversidad no sólo se hace patente de una sociedad a otra, de una cultura a otra, sino que adquiere diferentes formas y cometidos dentro de un mismo sistema social, de acuerdo con formas culturales de grupo, de clase, de historia y tradición que la conforman y le dan su complejidad.

La danza ha servido al hombre valiéndose de ella como medio para canalizar diferentes momentos de su existencia, distintas necesidades religiosas, lúdicas, estéticas o propiamente artísticas. es a través de la danza que el hombre puede alcanzar su plenitud humana por la singularidad de la asociación del lenguaje corporal con el espíritu del arte.

Por todo esto es que se piensa que la danza ha nacido con la propia humanidad siendo un fenómeno universal que esta presente en todas las culturas, en todas las razas y en todas la civilizaciones. También es considerada, generalmente como la expresión de arte más antigua a través de ella se comunican sentimientos de alegría, tristeza, amor, vida, muerte. Así, el hombre a lo largo de la historia no sólo ha utilizado la danza como liberación de tensiones, sino también desde otro aspecto, tales como ritual mágico, religioso y artístico.

La danza así como el arte en general, ofrecen una interpretación de la vida a través de diversas visiones del mundo las cuales nos permiten comprender el orden de las cosas, tornándose en un lenguaje que a través de signos y símbolos da pauta a la identificación del hombre con sus valores socioculturales.

Ahora bien, el arte dancístico, como bien lo expresa Dallal Alberto (1988), “[...]consiste en mover el cuerpo guardando una relación consciente con el espacio e impregnando de significación el acto o acción que los movimientos desatan” (pag. 12). En este arte intervienen elementos básicos como: el cuerpo humano, el espacio, el movimiento, el impulso del movimiento, el tiempo(ritmo), la relación luz-obscuridad, la forma o apariencia, el espectador-participante.

Fuera del ámbito exclusivo de la educación artística profesional, como actividad primaria y como la expresión artística más cercana al hombre la danza ha comenzado a tener un lugar relevante en la sociedad actual; sus ventajas como entrenamiento corporal y la amplia gama de posibilidades expresivas y creativas que ofrece ya han sido consideradas por terapeutas, pedagogos y psicólogos. Por esto mismo es que se dice que la danza como expresión corporal contribuye al desarrollo evolutivo de los seres humanos, o como lo expresan Sefchovich Galia y Gilda W.:

A través de la danza el cuerpo es el instrumento que nos permite participar activamente en la sinfonía de la vida, es emoción y sentimiento, pero también razón y fuente de experiencia, aprendizaje, conocimiento, percepción, intuición y comunicación (*Op. cit.* 1998, pag. 16).

La necesidad de crear e inventar formas mediante la danza a través del tiempo ha tenido diversas manifestaciones, una de éstas lo fue la danza teatral o escénica que surge en Europa como consecuencia del gran auge del baile durante el Renacimiento .La danza escénica surge en el momento en que deja de ser una representación sólo de entretenimiento para convertirse en una expresión artística. Así quedan constituidos tres principales géneros de danza escénica: la danza clásica(o Ballet) que es la primera creación de la danza escénica, la Danza Contemporánea la cual nace como una oposición al predominio de la primera y la Danza Popular Mexicana, expresión de danza que nace de la escénica misma de nuestras raíces multiculturales y pluriétnicas.

Por último, en la formación educativa de cualquier genero de la danza escénica, además del desarrollo de potencialidades y la adquisición de conocimientos, se adquieren las siguientes habilidades específicas, que son fundamentales para alcanzar una buena ejecución, además de que estos factores son los materiales o determinantes creativos a partir de los cuales se elabora el movimiento significativo:

cuero	peso	contacto	Espacio	tiempo	intensidad	interacción
Percepciones	-Apoyos -alarga- mientos	-escucha del compañero, de su acción	-propio -escénico -imaginario	-duración -ritmos	-energía -dinamismo	-objetos -accesorios
Intenciones	-presiones	-zona y procesos de	-forma -masa	-estructura	-fuerzas -resultantes	-personas -ambientes
Sensaciones	-suspensiones -equilibrio	apoyo -iniciadores del mov.	-materia -ambiente		-cualidades -fluidez	-luces
mirada	-resisten- cias	-tracciones				
kinestesia	-contactos	-suspension -Rechazar				

Tomado de García R. Herminia(1997, pag. 26)

2.4 CONSIDERACIONES GENERALES EN TORNO A ÉSTE PROYECTO

Lo que hasta aquí expuesto sobre el proyecto educativo de la Academia de la Danza Mexicana, cumple de manera amplia con una de las características del tipo de **currículo común** que Gimeno S. y Pérez G.(1998) considera debería estar presente en el sistema educativo, sobre todo en la educación básica u obligatoria; nos referimos a su **condición integral**. Es decir, se trata de un currículo que esté conformado por contenidos que:

[...] han de permitir la expresión y estímulo de todas las capacidades humanas: intelectuales, motrices, sociales, afectivas, expresivas y comunicativas o sociales.
(Se trata de) dar oportunidad al completo desarrollo de todas las posibilidades del hombre, dentro de un proyecto educativo que no mutila dimensiones de su personalidad (pag. 200).

Estas capacidades humanas, la corriente constructivista las clasifica como: capacidades cognitivas o intelectuales; psicomotrices; de equilibrio personal o afectivas(creativo-expresivas); de relación interpersonal; y de inserción y actuación social.

Este es un currículo que, por lo tanto, busca asegurar una **formación integral** de los alumnos. Es bastante amplio en cuanto a las facetas que cultiva ya que aspira a la globalidad de la persona y a la necesidad de que todos tengan la oportunidad de desarrollar capacidades diferentes, no quedando subordinado sólo a la transmisión prioritaria de los saberes intelectuales.

Es un currículo que afecta a la totalidad de la persona y no se limita en sólo transmitir conocimientos. Sus contenidos no son sólo los que entran dentro de la acepción tradicional académica, de donde surgen sólo los conocimientos pertenecientes a las asignaturas clásicas, sino que se abarca todas las capacidades básicas que todo alumno necesita para desempeñarse como ciudadano creativo, autónomo, crítico, comprometido y responsable con la sociedad.

Éste currículo es en cierta forma parte de la filosofía educativa que queda plasmada en los contenidos formalmente pretendidos por la escuela, ya que al formalizarse éstos se han tomado en cuenta componentes que no se agotan en los conocimientos y se alude a capacidades, destrezas, actitudes, valores. Por lo tanto, se trata de un currículo formal que cumple con una visión total de la educación, cuyas finalidades van más allá de la introducción de los saberes académicos, para abarcar un proyecto globalizado e interdisciplinar de la educación.

Finalmente, en todo este capítulo hemos presentado de manera amplia las características generales y particulares del proyecto educativo que constituye a la Academia de la Danza Mexicana, además, por referirnos a una institución educativa artística a nivel profesional, hemos considerado incluir aspectos relacionados con el ámbito particular de la educación artística y de la danza como una expresión artística.

Lo que aquí se ha presentado y lo que se presentó en el primer capítulo de este trabajo tiene como finalidad ofrecer un acercamiento que permita comprender en su dimensión global y totalizadora el proyecto educativo, porque pensamos que para adentrarse al estudio de sólo una parte, una de las muchas dimensiones que conforman el complejo proyecto educativo que estamos estudiando, es necesario conocerlo a partir de su historia, de la explicación del tipo de formación educativa a la que esta encaminada la escuela, de la definición del perfil académico(y artístico) profesional, en general, de lo que caracteriza al proyecto educativo.

Se trata en cierta forma, con el conocimiento y valoración que tenemos hasta ahora del currículo de la ADM, de irnos aproximando a un análisis de uno de los ámbitos significativos del currículo de la ADM, básicamente en lo que se refiere, hasta este momento, a la dimensión institucional y al plano estructural-formal.

Es así como en el contenido que comprenderá el siguiente capítulo hablaremos de la estructura organizativa.

CAPÍTULO 3

MARCO CONTEXTUAL

3.1 FUNDAMENTOS LEGALES DEL PROYECTO ARTÍSTICO-PEDAGÓGICO DE LA ADM.

Lo presentado en los capítulos anteriores nos ha permitido comprender que a la Academia de la Danza Mexicana la conforma un currículo ciertamente complejo, en donde se agrupan dimensiones de la cultura en diversas áreas de conocimiento y experiencias, a su vez concretadas también en ámbitos de conocimientos específicos y con sentido propio; en este mismo currículo – a diferencia de una escuela básica – los saberes artísticos son los que tienen un mayor peso y preponderancia; este agrupamiento cultural está dado por la educación básica y la educación artística profesional que confluyen para lograr la concretización de un proyecto educativo que se caracteriza por ser global, es decir, que busca atender todas las dimensiones de la personalidad de los estudiantes.

Esta última característica del currículo – la de ser global – no es exclusiva de la ADM. Es principalmente en la educación básica donde el currículo llega a ser entendido desde una perspectiva global; en ésta los contenidos de la enseñanza pretenden abarcar todas las parcelas de la formación del alumno, por lo tanto, la educación ha de ser integral.

Este proyecto educativo de carácter globalizador dentro del currículo escolar de la ADM, se refleja – como ya se expuso al principio del capítulo anterior – en las finalidades, en las declaraciones de principios y prioridades, en el enunciado de objetivos, en la selección de parcelas de aprendizaje.

En la legislación educativa es donde se aprecia más claramente el reflejo de esta concepción globalizadora de las instituciones escolares, que a su vez se refleja en las disposiciones que regulan toda la configuración del currículo. El artículo 3º de la *Constitución Política de México* confirma ésto:

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente **todas las facultades del ser humano** y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

La *Ley General de Educación*, en su **artículo 7º**, también nos deja claro el sentido de un proyecto educativo globalizador ya que busca: contribuir al desarrollo integral del individuo para que ejerza plenamente sus capacidades humanas; favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos; fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía; infundir el conocimiento y la práctica de la democracia; promover el valor de la justicia; fomentar actitudes para la investigación científica; desarrollar actitudes solidarias; hacer conciencia sobre la necesidad del aprovechamiento de los recursos naturales; crear conciencia sobre la preservación de la salud, la planeación familiar, la paternidad responsable; estimular la educación física y la práctica del deporte.

Se observa así que este proyecto educativo globalizador agrupa diversas facetas de la cultura, del desarrollo personal, de las necesidades vitales de los individuos para desenvolverse en sociedad, las destrezas y habilidades consideradas fundamentales, entre muchas otras.

Ahora bien, abocándonos exclusivamente al ámbito de la educación artística profesional, en las disposiciones legales es donde también encontraremos los referentes que dan sentido a ésta:

Concretamente, el apartado VIII del mismo artículo referido sobre la *ley General de Educación*, señala:

Impulsar la creación artística y propiciar la adquisición, el enriquecimiento y la difusión de los bienes y valores de la cultura Universal, en especial de aquellos que constituyen el patrimonio cultural de la nación.

En el contexto político y educativo actual, este principio legal es el que da sustento al *Programa Nacional de Cultura* elaborado por el gobierno foxista; aquí se señala que corresponde al Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CNCA), a través del INBA, el establecimiento de lineamientos y políticas que permitan organizar, impulsar y desarrollar la educación e investigación artística en sus diferentes tipos, niveles y modalidades, considerando las necesidades sociales y de desarrollo del país. Además, en este mismo documento se destaca la relevancia que tiene la educación artística al considerarla:

Fundamental no sólo para quienes desean ser profesionistas sino para todo tipo de personas, pues permite a todos ser humano aprehender el mundo, expandir y diversificar su capacidad creadora, afirmar su autoestima y desplegar su sensibilidad y posibilidades expresivas. La educación artística propicia el desarrollo de procesos cognitivos como la abstracción y la capacidad de análisis y de síntesis; es tan importante como el pensamiento científico y el humanístico, por lo que su presencia a lo largo de la vida escolar es de gran trascendencia, ya que es en la edad temprana cuando deben sentarse las bases para la detención de talentos (*Ibidem*. pag. 98).

3.2 MARCO INSTITUCIONAL

La ADM como toda escuela básica o profesional además de tener su razón de ser en las disposiciones legales y estar sujeta a las normas y leyes que ordenan todo el sistema educativo, se encuentra bajo el control de una administración educativa que es la que regula el currículo y su desarrollo. Es esta administración la que regula el currículo de las escuelas, al igual que lo hace con los docentes, con los planteles escolares que están a su cargo, y lo hace bajo distintos esquemas de intervención política y dentro de un marco variado de autonomía.

Quizá por eso, una primera aproximación que nos da Gimeno Sacristán sobre el currículo, es:

“El currículum como el proyecto selectivo de cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar, y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se haya configurada(Ibidem, 1998, pag. 40).

La escuela es por lo tanto una institución organizada, compleja donde se desarrolla el proceso educativo y donde se realiza el currículo, por lo debe estar sujeta a determinadas condiciones políticas, administrativas e institucionales.

3.3 LA ACADEMIA DE LA DANZA MEXICANA: SU UBICACIÓN EN EL INBA.

Para desarrollar las actividades que le han sido encomendadas, el INBA está organizado en tres Subdirecciones Generales, la más importante es la Subdirección General de Educación e Investigación Artística, por ser de la cual se derivan instancias académico-administrativas encargadas de la educación artística.

La **Subdirección General de Educación e Investigación Artística(SGEIA)** tiene entre sus objetivos la organización y el desarrollo de educación artística profesional en las ramas de teatro, danza, música y artes plásticas. Todo ello concentrado en el Sistema Nacional de Educación e Investigación Artística, al que lo integran 29 escuelas: 4 de nivel básico, 12 de nivel medio superior y 13 de nivel superior.

Al **nivel básico de educación artística** lo comprenden las Escuelas de Iniciación Artística, ubicadas en la ciudad de México.

Al **nivel medio superior** lo comprenden los Bachilleratos de Artes y Humanidades², tres localizados en el Distrito Federal y nueve en diversos Estados de la República.

Las escuelas de **nivel profesional** abarcan todas las expresiones artísticas y la mayoría de éstas se encuentran concentradas en el Distrito Federal; en el caso particular de las escuelas profesionales de Danza, las existentes son:

- Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey

² Los Centros de Educación Artística(CEDART's) al igual que la ADM también imparten los estudios de nivel bachillerato en sus mismas instalaciones paralelo a estudios artísticos; la diferencia radica en que la ADM ofrece una carrera profesional en danza y los CEDART's ofrecen una preparación propedéutica en alguna expresión artística(música, danza, artes plásticas) para que los alumnos puedan ingresar a escuelas profesionales de arte. La diferencia esta en que las dos primeras ofrecen estudios a nivel básico(5º, 6º de primaria y secundaria) y de nivel medio superior; mientras que la ENDF sólo ofrece el bachillerato ya que la carrera inicia precisamente una vez que los alumnos concluyeron la secundaria.

- Escuela Nacional de Danza “Nellie y Gloria Campobello”
- **Academia de la Danza Mexicana**
- Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea(ENDDCC)
- Escuela Nacional de Danza Folklórica(ENDF)³

Como se observa, la ADM es una escuela profesional de danza adscrita al INBA y forma parte de las 13 escuelas a nivel profesional que se encuentran bajo la responsabilidad de la Subdirección General de Educación e Investigación Artística, de las cuales, cinco de éstas son escuelas de danza. Para coordinar las actividades académicas y escolares de las escuelas la SGEIA cuenta con dos Direcciones de Área: Dirección de Asuntos Académicos y Dirección de Servicios Educativos.

La **Dirección de Asuntos Académicos(DAA)** tiene como objetivos la planeación, el análisis, el diseño y la elaboración de planes y programas de estudio de las escuelas a cargo del Instituto, así como la validación de los planes y programas de estudio de los centros asociados, y la evaluación de los mismos. De igual forma es responsable del seguimiento y la evaluación de los centros de investigación, y de la planeación y la organización de la extensión académica mediante cursos, seminarios, diplomados y conferencias que apoyen la formación, la superación y la actualización de los académicos.

Por su parte, la **Dirección de Servicios Escolares(DSE)** es la responsable de los procesos de admisión, inscripción, acreditación, certificación, servicio social, titulación y becas para alumnos de las 29 escuelas del Instituto Nacional de Bellas Artes..

En síntesis, la totalidad de las actividades académicas y escolares que realizan todas las escuelas del INBA son supervisadas, controladas y apoyadas por estas dos Direcciones. La permanente comunicación y buena relación de las escuelas con estas dos instancias, determinan el desarrollo de las mismas, sus apoyos y accesos a otras instancias del Instituto, del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes y de la Secretaría de Educación Pública.

3.4 ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE LA ADM

La ADM es una de las escuelas que cuentan con la estructura mínima autorizada: cinco puestos directivos.

- Director
- Secretario Académico
- Jefe de la Unidad Administrativa
- Jefe de la Unidad de Servicios Escolares

³ Las tres últimas escuelas profesionales en danza se encuentran ubicadas en el Distrito Federal y son las que, paralelo a la formación profesional en danza, imparten estudios correspondientes al nivel de educación básica y media superior en sus mismas instalaciones.

- Jefe de la Unidad(o Depto.) de Coordinación de Carreras (ver ANEXO 5-A: organigrama de la ADM).

En el aspecto académico-organizativo a la ADM internamente también la constituye un consejo técnico pedagógico, áreas de trabajo académico, una representación estudiantil y una sociedad de padres de familia.

El **Consejo Técnico Pedagógico o Consejo Académico** es una instancia fundamental para el buen desarrollo de los procesos de trabajo educativos que realiza la escuela. Es presidido por el Director y Subdirector de la escuela

De acuerdo a las bases de Organización Académica y Funcionamiento Administrativo de las escuelas del INBA, al Consejo Académico le corresponde: principalmente supervisar y evaluar la aplicación de los planes y programas de estudio, los contenidos y métodos educativos aprobados, y proponer, fundamentando técnica y pedagógicamente, las modalidades a los mismos.

Las áreas de trabajo académico están formadas por los docentes de las asignaturas que conforman la currícula de la ADM. Éstos se encuentran organizados en academias; son seis las constituidas: academia de Danza Clásica, de Danza Contemporánea, de Danza Folklórica, Música, de asignaturas artísticas complementarias y de escolaridad. Éstas se conforman así con la intención de organizar a los maestros por especialidades, dada las complejidades de la escuela y la numerosa planta docente. Cada academia se reúne una vez al mes para intercambiar experiencias de trabajo con los grupos que atiende, por lo mismo aquí tiene la posibilidad de analizar su práctica cotidiana y los avances que obtiene o dificultades que se presentan en cada grupo.

Estas academias a su vez son las que dan sentido al Consejo Académico ya que un miembro de cada una participa permanente en el Consejo como representante de su academia. A éste se le elige por el voto de sus colegas para un periodo de un año.

A la **representación estudiantil** la conforman alumnos que se encuentra inscritos en los dos últimos años de la carrera y deben cumplir con determinados requisitos tales como ser regulares y no contar con antecedentes disciplinarios negativos, para poder ser representantes de los alumnos ante el Consejo Académico.

Su participación es importante ya que los representantes son el canal de comunicación permanente de la dirección con la comunidad estudiantil, puesto que en el Consejo Académico éstos tiene voz y voto en todos los asuntos relacionados con el desarrollo académico de la escuela.

Sociedad de padres de familia. Su presencia tiene importancia para el logro de los objetivos institucionales. Sus integrantes participan en actividades cocurriculares que

la escuela realiza tradicionalmente, como lo es: festividad de día de muertos, posadas, prácticas, kermesse, etc.

Por último, es el INBA el principal sistema encargado de impulsar a la educación artística en general y, por lo tanto, las escuelas que tiene a su cargo, poseen unas características muy particulares a diferencia de las escuelas del sistema de educación básica que son atendidas por la SEP; esto se identifica tan sólo por el hecho de que dentro de las escuelas del INBA – como lo es el caso de la ADM – se da prioridad a la creación y desarrollo de procesos pedagógicos relacionados con el ámbito de las expresiones artísticas a nivel profesional, para lo cual se requiere de una amplia infraestructura material y humana que les permita – a las escuelas – cumplir con sus funciones social e institucionalmente asignadas.

3.4.1 El Departamento de Coordinación de Carreras(DCC); espacio del ejercicio profesional.

El Departamento de Coordinación de Unidad de Carreras, como una instancia que forma parte de la estructura organizativa de la ADM, cumple un papel sumamente relevante ya que sus miembros - pedagogos y psicólogos - intervienen en diversos asuntos concernientes a la vida académica de la escuela(razón por lo cual muchas veces la comunidad escolar a la unidad la denominan como Departamento de Psicopedagogía); esto va desde la atención a problemáticas disciplinarias y seguimiento académico de alumnos hasta participación en programas de seguimiento al desempeño docente.

Considero necesario hacer una presentación, en este apartado, de las acciones sustantivas en las que se involucra este Departamento ya que durante todo el tiempo que he laborado en la ADM como pedagogo he formado parte del equipo de profesionistas que lo constituyen, lo que representa decir que todas las acciones que describiré en esta memoria las desarrolle desde mi posición como asistente del Departamento de Coordinación de Unidad de Carreras. Es desde aquí donde de manera directa he participado no sólo en lo que corresponde al estudio del nivel medio superior, sino en muchas otras actividades relevantes de las que se hace cargo el Departamento.

La manera como se presentan estas actividades sustantivas es la manera en como los mismos miembros del Departamento las agruparon, de tal forma que pudieran quedar organizadas adecuadamente y sometidas a un proceso de sistematización; los mismos requerimientos institucionales – la solicitud de informes de parte de la Dirección Escolar y de las instancias del INBA a las que pertenece la escuela(Dirección de Asuntos Académicos) – convirtieron en una necesidad la definición clara de las actividades pedagógicas. Esto a su vez permitió dar al Departamento no sólo una mayor representatividad dentro de la escuela, sino también un mayor sentido de profesionalismo.

Las **actividades sustantivas** a las que nos referimos quedan constituidas de la siguiente manera:

Líneas generales de trabajo; actividades sustantivas del Departamento.
(ver ANEXO 5-B).

A. Proceso de Admisión: selección de aspirantes a las carreras de IDC (Plan '94).

La ADM por ser una escuela profesional de Danza, requiere que los aspirantes a ingresar a ésta (niños y niñas entre 9 y 11 años de edad) cumplan con características específicas y requerimientos mínimos indispensables para iniciar un proceso formativo en el difícil aprendizaje de la danza. Su cuerpo mismo será su principal herramienta de trabajo por lo tanto, será necesario que cumplan con características físicas y aptitudes básicas para iniciar su formación: complexión delgada, somatotipo y estructura músculo esquelética idónea, coordinación motora, flexibilidad, ritmo, fuerza, plasticidad, etc. Además cada aspirante debe cumplir con un perfil psicopedagógico necesario para iniciar un proceso educativo en donde confluirán las dos grandes áreas de conocimiento: la académica y la artística.

En todo este proceso se llevan a cabo evaluaciones diversas que permitan valorar las aptitudes de cada aspirante para la danza, la música, su tipo de hábitos nutricionales, sus condiciones médico-físicas. Como parte complementaria se llevan a cabo también entrevistas familiares e individuales, aplicación de exámenes de conocimientos y de exámenes psicométricos con el propósito de contar con la información más trascendente, es decir, aquellos rasgos, características, hábitos personales y familiares que en algún momento de la carrera puede afectar o facilitar el tránsito del alumno a lo largo de su formación.

B. Proceso de Inducción para Alumnos de Nuevo Ingreso.

Este proceso se concreta en el curso de inducción que se programa a alumnos(as) que, una vez concluido satisfactoriamente el proceso de selección, son aceptados en la escuela. Se diseña el curso de inducción, con la finalidad de familiarizar a los niños con los objetivos, dinámicas y procesos de trabajo de la escuela. Se busca favorecer la integración grupal entre los niños, detectar y estimular aspectos tales como: la creatividad; el trabajo individual, en parejas o grupal; la participación; la cooperación o colaboración; la integración y la confianza en sí mismos. Se encamina a desarrollar todos estos aspectos a través de dinámicas vivenciales donde se le da un sentido lúdico al trabajo y al aprendizaje, donde el juego es una actividad natural e innata en el niño que, en el trabajo grupal, permite que se dé un ambiente de apertura y relajamiento además de que a través de éste se pueden detectar problemas emocionales y de socialización.

El curso de inducción es una actividad muy importante ya que mediante éste los alumnos que ingresan a la escuela desde un principio tendrán conocimiento de todas las instancias técnicas, administrativas y pedagógicas que constituyen a la escuela, y que conjuntamente trabajan para lograr la concreción del proyecto artístico-profesional. Así mismos se intentan crear condiciones para que desde un principio se den vínculos sólidos a través de una buena integración grupal que permita una mejor convivencia ya que los estudiantes inician una carrera cuya duración será de ocho años.

Se contempla también la inducción a los padres de las alumnas(os), a través de una sesión informativa donde se les dan a conocer aspectos como la organización de la escuela y sobre los diversos trámites de orden administrativo, como, pagos, uniformes, horarios, reglamento interno, comedor y otros servicios.

C. Programa de Seguimiento Académico a Alumnos.

Se trata de una estrategia permanente de acción en la que se revisa la situación académica de cada alumno, particularmente aquellos casos que se encuentran en serio riesgo de reprobación de asignaturas o, incluso, del grado escolar. Entre otras cosas, el propósito es buscar la equidad de oportunidades para todos los educandos al asegurar que se den las condiciones propicias para mejorar la calidad del servicio educativo que ofrece el plantel, elevando los índices de permanencia y egreso, disminuyendo los de reprobación y mejorando el aprovechamiento de todos los alumnos. Para ello, entre las diversas acciones que se implementan, una consiste en convocar al cuerpo de profesores para que participen en reuniones de seguimiento académico, para analizar casos de alumnos con problemáticas de reprobación y establecer estrategias conjuntas que permitan superarlas.

D. Atención profesional en apoyo a docentes, alumnos y padres de familia.

Esta actividad constituye una parte complementaria del programa de seguimiento académico a alumnos y el Departamento la lleva a cabo como una estrategia de trabajo para la atención de aquellos casos que requieren de una intervención especial, tratándose particularmente de alumnos y alumnas que después del trabajo de seguimiento académico no superan plenamente las dificultades identificadas en el inicio del seguimiento. Las dificultades que se presentan en los alumnos tiene que ver mucho con la complejidad misma de los procesos formativos a los que se enfrentan.

El proceso de atención psicopedagógica es un proceso en el que se analiza la situación del alumno con dificultades en el marco de la escuela y del aula, a fin de proporcionar a los maestros orientaciones e instrumentos que permitan modificar el conflicto manifestado.

Es en esta actividad donde las profesionistas en psicología tiene una participación más completa y significativa ya que se trata de dar atención particular a alumnos que requieren orientación académica o ayuda emocional que afecte su desempeño en la escuela. Así, la atención a los casos individuales ocupa un lugar muy importante; se busca atender demandas relativas a casos individuales concretos desde una perspectiva preventiva, global e institucional. Por lo mismo, se parte de una visión amplia de la situación teniendo en cuenta la valoración del niño como persona en relación con el grupo-clase, además de hacer referencia a otros aspectos como la relación con los aprendizajes, con los compañeros, con su núcleo familiar y social; intentando identificar sus necesidades educativas, sociales y familiares, para definir estrategias educativas que den respuesta a la preocupación y solicitud del maestro o de los mismos padres.

E. Seguimiento del programa de Carrera Magisterial.

El programa de Carrera Magisterial es una de las principales acciones implementadas a nivel federal en el ámbito de la profesionalización docente. Su creación fue parte de las reformas educativas, en particular, de las políticas de promoción y estímulo profesional implementadas durante el gobierno salinista. Así, con este sistema se abrió un escalafón horizontal para la promoción profesional y salarial de los maestros frente a grupo, principalmente. Por lo mismo, sus principales propósitos son impulsar la profesionalización del magisterio, evaluar su calidad, estimular su labor y mejorar sus percepciones salariales. Además se considera que dicho programa permitirá revalorar el trabajo de los maestros, motivarlos, promover su arraigo profesional, y reforzar el interés para que estos se actualicen y superen constantemente.

F. Programa de Desarrollo Curricular

Mención aparte merecerá en el siguiente capítulo la descripción de este programa, principalmente porque se trata del programa escolar desde el cual parte la Evaluación del Bachillerato de la ADM, además de ser el programa donde han surgido proyectos encaminados al mejoramiento de la calidad educativa en el ámbito artístico y escolar.

3.5 Bases Teóricas que guían mi ejercicio profesional dentro del Departamento de Coordinación de Carreras: La Intervención Psicopedagógica.

Antes de presentar el apartado de Desarrollo Curricular consideramos relevante recordar que cuando comenzamos a describir cada una de las actividades sustantivas que tiene a su cargo el Departamento de Coordinación de Carreras – y las cuales acabamos de exponer - expresamos que esta organización fue resultado de la necesidad de contar con una sistematización de cada una de las actividades que realizábamos, ante los

requerimientos institucionales de las diferentes instancias académicas (Dirección de la Escuela, Dirección de Asuntos Académicos) y, principalmente, ante el interés de los miembros del Departamento por darle un carácter profesional a la **labor psicopedagógica**⁴.

Por ello mismo es necesario presentar de modo general algunas bases teóricas desde las cuales se partió al establecer como meta la profesionalización de nuestra actividad. Se trata principalmente de aportaciones teóricas que han surgido en el contexto de la escuela española, principalmente porque es aquí donde se ha generado una creciente cantidad de investigación y de elaboraciones teóricas sobre el tema.

Específicamente, este soporte teórico sobre el ámbito psicopedagógico se ha hecho a partir de las aportaciones realizadas por Sóle Isabel (1998) y Coll Cesar (1996).

La primera autora dice que los profesionistas involucrados en ámbitos de donde es necesario que confluyan e interactúen profesionalmente pedagogos y psicólogos, para alcanzar un objetivo común, pueden intervenir en prácticas educativas escolares y no escolares, y ocuparse de programas educativos de muy diversa índole. Caracteriza a las funciones donde confluyen la pedagogía y la psicopedagogía como **intervención psicopedagógica**, concepto muy ligado al de orientación y educación.

La definición que la autora nos da sobre este concepto es la siguiente:

[...] definimos la intervención psicopedagógica como el **conjunto articulado y coherente de tareas y acciones** que llevan a cabo los psicopedagogos en colaboración con los distintos sistemas y agentes del centro educativo, acciones tendientes a promover una enseñanza diversificada, atenta a los distintos usuarios y de calidad. Dichas acciones pueden situarse en diferentes planos relacionados entre sí: el organizativo, **el curricular** en sus diversos niveles de concreción, el de cohesión institucional y el de la vinculación de la institución con su entorno. En este contexto, muchas de las tareas en que los psicólogos se involucran tienden a promover procesos adecuados de orientación al alumno, ya sea que cuenten con su intervención directa o indirecta. La concreción práctica de estas tareas supone la puesta en marcha de procesos de asesoramiento, que entendemos como **procesos de construcción conjunta que implican al psicopedagogo y a otros profesionales en los que cada cual participa desde su formación peculiar**. (Los resaltados son míos) (Solé Isabel, 1998, pag. 26-27).

⁴ Considero apropiado otorgar el carácter de **psicopedagógico** al desempeño profesional que he ejercido dentro de la ADM, precisamente porque, como ya hemos visto, el Depto. de Coordinación de Carreras – área específica de mi trabajo profesional – tiene a su cargo la atención de aspectos no exclusivos del ámbito pedagógico sino también del ámbito de la psicología, incluso por ello el mismo Departamento está conformado por profesionistas de ambas disciplinas los cuales en todo momento buscamos trabajar de manera coordinada y cooperativa.

También a este respecto considero necesario agregar que, de acuerdo con Coll Cesar (1996), la conjunción de los espacios disciplinares de la pedagogía y de la psicopedagogía no deben confundirse, sino al contrario es importante considerar que "[...] el trabajo psicopedagógico requiere tanto del dominio de conocimientos psicológicos como educativos... (así) se reconoce la existencia de un espacio de reflexión, investigación y actuación profesional – la psicopedagogía – que no puede ser considerado en sentido estricto ni un subespacio de la psicología ni un espacio de la pedagogía, siendo la complementariedad de conocimientos provenientes de ambas disciplinas uno de sus rasgos definitorios" (pag. 43).

Si nos damos cuenta, esta cita fundamenta las acciones generales que competen a quien desempeña funciones psicopedagógicas, además hace una aproximación a la labor profesional presentada en esta Memoria, precisamente porque se trata de una acción que se realizó en colaboración con distintos sistemas y agentes de la Institución escolar y se situó en el plano curricular de un ámbito en concreto: el Bachillerato de la ADM.

Las aportaciones que el segundo autor ha hecho al campo de la psicopedagogía posibilitan enriquecer lo anterior. Al respecto éste dice:

[...] Desde un punto de vista genérico, podemos decir que el trabajo psicopedagógico está estrechamente vinculado con el análisis, la planificación, el desarrollo y la modificación de procesos educativos (Coll Cesar, 1996, pag. 33).

Dentro de las principales funciones que le otorga al ámbito de la intervención educativa, Coll las identifica en varias categorías. Es a partir de la identificación de estas categorías como hemos dado una organización a las actividades sustantivas del DCC.

La primera categoría se refiere al conjunto de funciones relacionadas con tareas y actividades de coordinación e intercambio entre centros educativos propios de la institución u otros centros externos. En el caso particular de la ADM esta categoría se cumple básicamente en el sentido de que forma parte de una institución de educación artística en la cual se concentran mucho más escuelas; la relación con centros externos se da en menor grado. Además, con el trabajo llevado a cabo en el Bachillerato se demuestra que el área psicopedagógica contribuye a la coordinación y concreción de proyectos elaborados desde las instancias directivas.

La segunda categoría tiene que ver con un grupo de funciones que van encaminadas a brindar asesoramiento y apoyo a los docentes y a las instancias de coordinación pedagógica de la escuela. Este asesoramiento puede variar e ir desde aspectos psicopedagógicos generales hasta atención a dificultades de aprendizaje en los alumnos.

Dentro de las funciones que realiza el Departamento de Coordinación de Carreras, esta categoría quedaría presente en distinguida en el seguimiento al programa de Carrera Magisterial de docentes de escolaridad y de seguimiento académico a alumnos. Es amplio este ámbito ya que se da asesoramiento y apoyo a los docentes de los dos ámbitos de formación y no sólo a los del área de escolaridad, así como también se brinda atención a alumnos de los tres niveles educativos y no exclusivamente de uno.

Una tercera categoría va encaminada a la realización de funciones de asesoramiento y apoyo a las familias y a la colaboración y participación de estas en la educación escolar de sus hijos. El papel de la familia es sumamente importante en el proceso educativo de los alumnos, y más cuando hablamos que el tipo de formación que

recibirán desde una edad temprana tiene un carácter profesional y artístico. Una permanente relación y acercamiento del DCC con los padres es una condición indispensable para que ambos agentes contribuyan a la concreción de un largo y arduo proceso de formación por parte de los alumnos.

Una cuarta categoría tiene que ver con funciones relativas a la planificación, organización y realización de un conjunto de actividades relacionadas con la orientación profesional y el apoyo a alumnos sobre su carrera académica y profesional. Esta categoría, el DCC la viene cubriendo en el trabajo de inducción llevado a cabo con alumnos que inician sus estudios en la escuela, y con la orientación vocacional que se brinda a alumnos de dos importantes niveles de formación académica: secundaria y bachillerato.

Es de esta forma como se intenta dar un soporte teórico al ejercicio profesional que se ha venido realizando en el espacio de trabajo donde desempeño mis funciones. Esto es importante porque me ha permitido, por la misma complejidad de la escuela, incursionar en campos de trabajo (como el de la evaluación curricular) que posibilitan ir adquiriendo un caudal de conocimientos y experiencias profesionales, y a su vez también obligan a mantener una constante formación permanente.

La incursión del pedagogo en el amplio ámbito de la Evaluación Curricular es una necesidad básica cuando una institución educativa tan compleja como la ADM se ve en la necesidad, a lo largo del tiempo, de hacer análisis rigurosos que permitan dar cuenta de la correspondencia y la coherencia entre las finalidades, los propósitos iniciales y los logros educativos reales (el deber ser y el ser).

A ello habrá que agregar que Las funciones pedagógicas se realizan en un contexto concreto – la institución educativa, la escuela -. Atender este contexto supone la necesidad de disponer de amplios conocimientos específicos concernientes al área donde se esté interviniendo como profesional - pisco pedagógica, curricular, docente, etc. -, así como contar con herramientas teóricas y metodológicas que permitan optimizarla.

Así, los pedagogos formamos parte de un recurso humano del que dispone la escuela para satisfacer algunas de sus necesidades más elementales y de esa manera cumplir satisfactoriamente con los objetivos que socialmente tiene encomendados. Ello lo lleva a involucrarse profesionalmente en sus diversos sistemas con la finalidad de contribuir a que dicha institución logre potenciar al máximo las capacidades de enseñar de los profesionales que la integran y las capacidades de aprender de los alumnos a quienes se dirige la enseñanza (al respecto, veremos que la Evaluación al Bachillerato llevó implícita esta idea tan trascendente).

Esto supone un complejo entramado de elementos que interactúan constantemente; concretamente nos referimos al funcionamiento de la institución, a sus aspectos organizativos y estructurales, a los principales actores que dan sentido a la

escuela – maestros y alumnos - a los recursos de que se dispone y a muchos otros factores externos que de alguno u otra manera, aunque no de modo directo, influyen en su constitución; nos referimos a las disposiciones normativas, el contexto socioeconómico, las relaciones con la familia, los vínculos con la comunidad, etc.

Es así como la actividad del pedagogo se constituye en una realidad compleja y multiforme; además, ubicados en una escuela como la ADM, hay que tomar en cuenta que nuestra atención se dirige a alumnos de diversas edades, con características sociales y personales distintas, en donde se incorporan ámbitos de conocimiento y procesos de aprendizaje muy particulares - y muy diversos a los ofrecidos en la Educación Básica -, como lo vienen siendo las expresiones artísticas en general y, dentro de ellas, muy particularmente, la danza; como hemos visto, ésta expresión artística al tener como instrumento básico al cuerpo, posibilita la integración de experiencias totales que incorporan ideas, sentimientos, movimientos, que a su vez contribuyen al surguimiento de procesos elaborados de pensamiento y, por lo tanto, de aprendizajes integrales.

Estas cuestiones que se han planteado representan nuevos retos y problemas y nos enfrentan a la necesidad de encontrar referentes conceptuales, formulas organizativas y recursos metodológicos que contribuyan a abordar integralmente la compleja tarea.

A todo ello tampoco hay que olvidar que no podemos dejar de tomar en cuenta que la escuela es una institución que socialmente se encamina al logro de determinadas finalidades, que posee necesidades cambiantes y dinámicas debido a las expectativas que la misma sociedad actual posmoderna– global y tecnologizada – proyecta sobre ella⁵. Es así como las demandas que debe atender la institución cubren un amplio panorama, entre las que se encuentran: la educación de calidad, diversificada, que contemple las distintas capacidades de los individuos y que atienda a una cada vez mayor más amplia población, lo cual supone retos a los que hay que dar respuesta.

En concreto:

La escuela tiene una misión muy difícil, que se concreta en un plan de actuación con unos objetivos claramente definidos y con un control social y administrativo importante que vela para que nuestros objetivos se consigan. Evidentemente, nosotros que estamos interviniendo dentro de la escuela, tenemos que conocer y compartir sus objetivos básicos, que es el de educar, y hemos de colaborar para que los alumnos consigan los objetivos planteados. Por lo tanto tenemos que incidir a promover cambios en los procesos de enseñanza/aprendizaje[...](Bassedas Eulalia, *et. al.*,1991, pag. 35).

⁵ Al respecto me parece importante enriquecer este punto con lo siguiente: “los tiempos actuales son tiempos de cambio. La sociedad esta cambiando. Como hemos visto los cambios impregnan nuestra vida caracterizando lo que se ha venido en llamar el mundo posmoderno. Un mundo caracterizado por la aceleración de cambios, por una intensa comprensión del tiempo y del espacio, por la diversidad cultural, la complejidad tecnológica, la inseguridad nacional y la incertidumbre científica. La era de la posmodernidad esta comenzando a sentirse en todos los ámbitos de la vida humana y la educación no podía estar al margen de sus influencias”. García Carlos y Julián López(1997, pag. 10).

Todo esto nos enfrenta a la necesidad de ser profesionales de la educación reflexivos, estratégicos, capaces de evaluar la práctica, de diagnosticar el contexto en el que se inscribe nuestra tarea, de tomar decisiones oportunas y controlar su efectividad, de intervenir directamente en sus mejoras, de tal manera que pueda responder de manera eficiente a todas las demandas de la institución donde uno ofrezca sus servicios.

CAPITULO 4

F. PROGRAMA DE DESARROLLO CURRICULAR

4.1 PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA

Dentro de la sistematización y organización de actividades llevada a cabo por los miembros del Departamento, se dio a este programa el nombre de *programa de Desarrollo Curricular* por tratarse de un programa, que como veremos, contempla ámbitos de evaluación curricular, desde la dirigida a la evaluación total de la institución, hasta la encaminada solo a áreas particulares como lo fue la evaluación del servicio de bachillerato.

Consideramos que el desarrollo curricular de las carreras que se imparten en las instituciones profesionales y en la Academia de la Danza Mexicana depende de la coherencia e interacción de varios factores, tales como el contexto social, los fines y metas de la Institución, el área de conocimiento, su práctica profesional vigente, la normatividad, los profesores, los servicios de apoyo y la organización. Lo anterior en su conjunto da sustento y pertinencia al plan de estudios de la institución educativa. Por ello, es necesario que estos factores sean evaluados y redimensionados para lograr cambios curriculares dinámicos que permitan mantener la eficacia y vigencia de estos planes de estudio, de acuerdo con los requerimientos del campo profesional de la danza, como lo es nuestro caso.

Lo anterior sirve de preámbulo para sostener que una línea de desarrollo es la actualización y evaluación curricular, en la cual cada uno de los factores antes mencionados es revisado, analizado, evaluado y en consecuencia, si es el caso, modificado para el logro de los objetivos del proyecto académico de que se trate.

La Academia de la Danza Mexicana como todas las escuelas profesionales del INBA, está inmersa en la necesaria reforma que marca este tiempo de cambios constantes a nivel de políticas culturales y artísticas. Aunado a las cada vez mayores exigencias a las que se enfrentan los egresados de las carreras, a la consecuente evolución de la profesión dancística y al reducido campo de trabajo, lo que obliga a la ADM a mantener actualizados sus currícula permanentemente. En sus 57 años de historia los proyectos educativos de las carreras que ofrece la ADM han sido objeto de diversos procesos de evaluación curricular, los cuales han estado caracterizados por contextos, metodología y avances diferentes en cada área.

En estos diversos procesos de evaluación, que han buscado fortalecer la operación del proyecto educativo, la Institución ha intervenido en los ejes siguientes: currículo-contexto; currículo-alumno; currículo-práctica docente; currículo-programas y currículo-institución. Estos procesos han dado lugar a modificaciones en extensión y profundidad de los currícula en cada carrera (duración, nombres de programas, asignaturas, objetivos, contenidos, metodología y mecanismos de evaluación, entre otros).

Todo este trabajo se ha dado a través de la estrecha relación con otras instancias académico-administrativas ya que la escuela si bien es la principal agencia de desarrollo curricular, no es la única entidad responsable de definir por sí sola el currículo.

El desarrollo del currículo plantea, sobre todo la necesidad de llegar a un proyecto conjunto, definido en toda la escuela, con la participación de todos los implicados.

Es de todo este contexto del cual se deriva la existencia de este programa, que en la ADM surge a partir de algunas de las acciones llevadas a cabo desde 1995 en diversos ámbitos de la vida académica de la escuela por la Subdirección General de Educación e Investigación Artística del INBA(SGEIA), a través de la Dirección de Asuntos Académicos(DAA), acciones que en su conjunto quedaron englobadas con el título de ***Hacia la Consolidación del Proyecto Educativo de la Academia de la Danza Mexicana.***

El punto de partida de todas estas acciones está en uno de los propósitos sustantivos que se fijó la misma Subdirección a partir de 1995, el cual fue: “fortalecer los proyectos académicos en las escuelas del Instituto, a fin de que los planes de estudio que surgieron como producto de la reordenación académica llevada a cabo entre 1993 y 1994 pudieran ser operados en las condiciones requeridas”.(Docto. interno elaborado por la Dirección de Asuntos Académicos, 2000).

Con estas acciones la SGEIA no hizo sino dar una gran relevancia a los aspectos concernientes al currículo y cumplir con lo que Gimeno Sacristán dice:

[...] el curriculum, con todo lo que implica en cuanto a sus contenidos y formas de desarrollarlo, es un punto central de referencia en la mejora de la calidad de la enseñanza, en el cambio de las condiciones de la práctica, en el perfeccionamiento de los profesores, en la renovación de la institución escolar en general, en los proyectos de innovación de los centros escolares(1996, pag. 37).

Ahora bien, de todas las acciones llevadas a cabo las que se recuperan en este programa son las que se presentaron a continuación, principalmente por ser actividades de las que se cuenta con registro sistematizado de lo realizado. Éstas no fueron exclusivas de los miembros del Departamento de Coordinación de Carreras, sino que también en ellas tuvieron una participación relevante todos los demás miembros que conforma el cuerpo directivo de la escuela: Directora, subdirectora y responsable del departamento de Servicios Escolares.

4.2 PRINCIPALES ÁMBITOS DE TRABAJO QUE LO SUSTENTAN:

Fueron dos los principales ámbitos de trabajo desarrollados dentro del programa de desarrollo curricular; estos fueron:

4.2.1 Proyecto encaminado a la Evaluación Académica de la ADM

Este proyecto se llevó a cabo en 1997. Sus propósitos principales fueron: 1) valorar el cumplimiento de los objetivos institucionales y el análisis de las condiciones en que la ADM había logrado lo propuesto, o bien se desviaba de sus fines originales; 2) contar con la información cualitativa relativa a las condiciones de operación del plan de estudios desde la perspectiva de cada una de las instancias involucradas: Directivos, docentes y alumnos; y, 3) precisar los elementos centrales que debían orientar la definición de estrategias para dar continuidad a las actividades que se consideraban acertadas o para corregir deficiencias o errores que obstaculizaran la instrumentación o aplicación del proyecto.

Se puede decir que esta evaluación fue de tipo institucional ya que ésta estuvo a cargo de la SGEIA a través de la Dirección de Asuntos Académicos, aunque contó con la participación de la comunidad educativa de la ADM y dentro de ella, el Departamento de Coordinación de Carreras.

Este proyecto de evaluación hecho a la escuela viene siendo el principal punto de referencia desde el cual se desprendieron las siguientes acciones que forma parte de este programa, dentro las cuales se encuentra la evaluación al Bachillerato de la ADM.

4.2.2 Evaluación Académica del Bachillerato de la ADM

➤ Antecedentes Legales e Institucionales

Hemos dicho que el proyecto encaminado al estudio del Bachillerato en la Academia de la Danza Mexicana forma parte del Programa denominado *Desarrollo Curricular* dentro del cual sus miembros tuvieron diversos niveles de participación; y que este programa surge a partir de algunas acciones impulsadas a partir del año de 1995 por la SGEIA a través de la dirección de asuntos académicos, con la finalidad primordial de fortalecer los proyectos académicos – no sólo de la ADM sino de todas las escuelas del Instituto – surgidos como producto de la reordenación académica iniciada en 1992 y de la cual se obtuvieron resultados entre 1993-1994.

Esto último hace necesario precisar que las acciones, a las que nos referimos a su vez tienen sus antecedentes en el *proceso de Reordenación de la Educación Artística* que inició en el año de 1992 cuyo propósito básico fue el de establecer un sistema de educación artística

profesional con bases académicas sólidas en sus niveles de iniciación, media y superior. Este proceso nace en el momento mismo en que a nivel nacional se consolida el proyecto de modernización educativa del gobierno salinista – que vendría a quedar plasmado en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB, 1992) – y con la creación del Centro Nacional de las Artes.

Una de las acciones concretas que surgieron del proceso de reordenación fue el *Foro de Análisis y Propuestas para la Reordenación Académica del INBA* llevado a cabo a principios de 1993. Según el *Informe General del Foro*, las principales propuestas que de aquí surgieron; en lo que respecta exclusivamente a las escuelas de danza, fueron:

- Revisar los planes y programas de estudio, las metodologías de enseñanza, los criterios de evaluación, la pertinencia y orientación de las materias académicas y la capacitación y actualización del personal académico.
- Estructurar el plan de estudios de tal manera que tomará en cuenta para la enseñanza de los tres estilos dancísticos: clásico, contemporáneo y folklore. Esto fue propuesto por la ADM, los CEDARTS y las escuelas de iniciación artística.
- Continuar impartiendo la escolaridad por ella misma (propuesta de la ADM), pues consideraba que: “Es en la relación escolaridad-especialidad en donde se sustenta uno de los postulados de bailarín-integral” (Informe General del Foro, pag. 6).
- Elaborar contenidos educativos que tuvieran una secuencia y una congruencia y buscar una educación interdisciplinaria que permitiera a los profesores analizar y tener una misma visión global de la currícula y no tan sólo de la materia que imparten (propuesta de todas las escuelas).
- “Formar bailarines integrales incluyendo en su currícula los conocimientos de las materias científicas y humanísticas” (Ibidem pag. 7); propuesta reiterada por la ADM.

Como se observa, estas propuestas vendrán a tener una incidencia en las reformas hechas al plan de estudios de la ADM en 1993.

Volviendo al principio de este capítulo - a lo que la SGEIA inicio en el año de 1995 - el sustento de esto lo podemos encontrar en las líneas político-educativas que guiarían cada una de las acciones a llevarse a cabo en las escuelas pertenecientes al Sistema Educativo Nacional; nos referimos a lo expuesto en el *Plan Nacional de Desarrollo (1995-2000)* por el gobierno del presidente Ernesto Zedillo. Es en este documento donde quedan plasmadas las intenciones a realizarse por el poder ejecutivo durante su gestión, en cada uno de los ámbitos sustantivos que componen a la nación: económico, político, educativo, cultural, científico, etc.

En el ámbito educativo, específicamente en lo que se refiere a la educación artística y la educación media superior, en el Plan se plasmó lo siguiente:

- Se reforzarán lo mismo la enseñanza artística que los contenidos culturales como parte de los planes de estudio en los diversos niveles de educación y se impulsará el desarrollo de las escuelas de arte, procurando una provechosa integración entre las diversas disciplinas(pag. 90).
- La educación media superior y superior requieren de personal académico bien calificado; implica una formación integral que prepara hombres y mujeres responsables, críticos, participativos; exige planes y programas de estudio pertinentes y flexibles, que ofrezcan contenidos relevantes para la vida profesional y técnica(pag. 87).
- El Gobierno Federal se propone[...] estimular la actualización de programas de estudio(a nivel medio superior); impulsar la renovación de métodos de enseñanza y mejorar los servicios de apoyo al aprendizaje(pag. 88).

Por su parte, el *Programa de Desarrollo Educativo* especificó las políticas, estrategias y líneas de acción mediante las cuales se cumpliría con los objetivos señalados en el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, que consistían básicamente en: consolidar un sistema de educación media superior que hiciera posible mejores indicadores de calidad, pertinencia y equidad.

A este respecto, ya en el último año de gobierno, en el *Informe de Ejecución*(1999) quedaría reflejada la realización de estos propósitos:

En 1999 se avanzó en la reestructuración académica de las escuelas de educación artística, en la revisión de los planes y programas de estudio, y en el fortalecimiento de la función de los consejos académicos de escuelas y centros de investigación. El desarrollo de estas acciones se realizó fundamentalmente a través del INBA y, el Centro Nacional de las Artes.(El resaltado es mío)(pag. 123).

No se hace señalamiento de los resultados en el ámbito educativo del nivel medio superior, mencionados en el Informe de Ejecución arriba referido, porque la reestructuración académica abarcó de manera global todo el proyecto educativo de cada una de las escuelas pertenecientes al INBA, lo que representó no sólo haber atendido los aspectos exclusivos de la formación artístico-profesional, sino también todo lo relativo a la formación académica, dentro de la cual entra el nivel medio superior.

Al respecto, lo que si es importante señala aquí es que en el caso particular del servicio de educación media superior ofrecido por las escuelas del INBA, es precisamente en el año de 1999 en que **la SGEIA planteó** ante los cuerpos directivos de las tres escuelas de danza que ofrecen servicios paralelos de bachillerato(ADM, ENDF, y ENDCC), **“la necesidad de hacer una revisión del servicio a fin de fortalecer y/o reestructurar el nivel educativo del bachillerato, según las necesidades específicas de los alumnos que estudian danza a nivel profesional”**(Docto. interno elaborado por la dirección de Asuntos Académicos). Fue así como se llevó a cabo un ciclo de conferencias a fines del mismo año y el trabajo con docentes y alumnos, actividades de las cuales describiremos adelante.

Esta medida a su vez fue producto de los resultados arrojados por las evaluaciones institucionales realizadas en la Academia de la Danza Mexicana en el año de 1997.

Cabe precisar que en los antecedentes arriba expuestos se toman como referencia las políticas educativas surgidas en el sexenio gubernamental 1995-2000 por ser en este periodo de tiempo en el que se diseñó y operó el proyecto presentado en esta *Memoria*.

En lo que respecta a la puesta en práctica del proyecto en el trabajo con maestros y alumnos del nivel bachillerato – y que son parte de las actividades específicas que se llevaron a cabo y las cuales se expondrán en el siguiente capítulo –, concretamente éste se dio en la etapa final del sexenio, abarcando aproximadamente los últimos meses de 1999 y el primer semestre del 2000, con excepción del curso de inducción: “*Las opciones educativas para el nivel medio superior y características del bachillerato de la ADM*” el cual se implementó en tres momentos: abril de 2001, 2002 y 2003.

Un aspecto importante que es necesario señalar es que el bachillerato de la ADM durante muchos años ha tenido como marco de referencia pedagógico – desde el momento en que se regularizó el bachillerato dentro de la ADM en el año de 1987 – el Bachillerato General de la Secretaría de la Educación Pública. Es decir, la escuela misma no cuenta con una currícula propio a nivel bachillerato que contemple características y necesidades particulares de formación acordes con su proyecto artístico.

En parte de esto radica la trascendencia del trabajo llevado a cabo, ya que como hemos visto en el primer capítulo, a lo largo de su historia el proyecto artístico-educativo de la ADM ha experimentado una constante evolución y transformación, producto de la necesidad de contar con bailarín mejor preparado y con una amplia calidad interpretativa, sin embargo, la parte académica en general – que es la que complementa los principios formativos de la escuela – quedo relegada. De esta área sólo se cuenta con una breve referencia histórica - que es la que presentamos también en el capítulo 1 - que sólo permite identificar en que momento se incorporó por primera vez y cuando hizo suyo el modelo del Bachillerato SEP; esto se da precisamente porque antes de la Evaluación implementada exclusivamente al servicio de Bachillerato de la ADM, no se había llevado a cabo ningún trabajo bien organizado y diseñado, o si se llevo a cabo no se elaboró ningún registro sistemático que permitiera conocer su evolución a fondo dentro de la escuela.

Considero que esta es una de las principales necesidades que llevaron a analizar la vigencia y pertinencia del currículo del bachillerato a la luz de los alcances obtenidos hasta ese momento, de sistematizar las problemáticas enfrentadas por la planta docente y la recuperación de propuestas y recomendaciones específicas que permitieran delinear acciones de fortalecimiento encaminadas a su actualización.

En el siguiente capítulo quedarán numeradas las actividades que forman parte de esta memoria, precisamente por ser el capítulo donde se expondrán exclusivamente las acciones concretas que se llevaron a cabo para la evaluación del bachillerato. (Para contar con una referencia que permita identificar las acciones concretas realizadas en el proyecto evaluativo del bachillerato de la ADM y la ubicación de éste dentro del programa de desarrollo curricular, ver el ANEXO 5-C).

➤ **Fundamentos teóricos de la evaluación curricular llevada a cabo en el bachillerato de la ADM.**

A partir de lo presentado al principio de este apartado, se puede derivar que a este programa lo denominamos de Desarrollo Curricular por tratarse de un programa que como hemos visto contempla ámbitos relacionados con la evaluación curricular, que van desde la dirigida a la evaluación Académica de la escuela hasta la encaminada sólo a áreas particulares, como lo fue el estudio del bachillerato, ámbito del cual es motivo esta *Memoria*.

Así, identificamos que en la ADM antes de llevarse a cabo un estudio y análisis del servicio educativo del nivel medio superior, como ya se mencionaba, se impulsó una evaluación curricular a nivel institucional, no sólo en la Academia de la Danza Mexicana sino en todas las escuelas del INBA, a partir de la necesidad por parte de la SGEIA de fortalecer los nuevos proyectos educativos de las escuelas surgidos a partir de 1994. Con esto se entiende que es a partir de un marco institucional de donde se derivan las acciones de evaluación curricular desarrolladas en la ADM. En este marco la evaluación curricular no se puede considerar del todo como un tipo de evaluación externa porque si bien la administración educativa la promovió fue asumida internamente por la comunidad educativa.

La necesidad de fortalecer los proyectos educativos trajo como consecuencia una evaluación curricular que estuvo orientada a la consecución y mejora de la calidad educativa del funcionamiento de cada una de las escuelas del Instituto. Y, de acuerdo a como lo expresa Mateo Joan(2000) cuando habla de la evaluación de los centros, esto a su vez no fue

[...] el resultado de un capricho o una moda más o menos pasajera, sino una necesidad claramente derivada de una exigencias social y de un reconocimiento en el peso específico que tienen los centros en el conjunto del sistema educativo y derivada también de la importancia del impacto global que provoca con su mejora(pag. 192).

Esta evaluación aportó información muy valiosa que facilitó a su vez la evaluación dentro de la ADM de otros ámbitos del complejo sistema. Fue así como surge el programa encaminado a la consolidación del bachillerato. Por eso es que en su momento

la SGEIA expresó que el surgimiento de este programa fue principalmente producto de los resultados arrojados por la evaluación institucional realizada en la Academia de la Danza Mexicana en el año de 1997.

Aunque en esta memoria sólo se presta atención al ámbito de la evaluación del bachillerato de la ADM, hemos considerado necesario mencionar aquí a la **evaluación institucional como el punto de partida más próximo**; si bien en esta memoria sólo nos centramos en un aspecto muy concreto del centro educativo buscamos siempre tomar en cuenta su complejidad ya que consideramos que no se puede encontrar significado a una parte sino la ubicamos en un todo.

Al hablar aquí del estudio del servicio del Bachillerato que ofrece la ADM no hemos buscado más que hacer la delimitación-construcción del objeto que ha sido evaluado¹ – y que es el de nuestro interés en esta memoria.

Ahora bien, puesto que se ha dicho que el gran eje medular que ha orientado este estudio ha sido la de la Evaluación Curricular, será preciso aquí definir muy bien el significado de este concepto, lo cual viene siendo parte del soporte teórico necesario desde el cual se partió para llevar a cabo la evaluación.

El Concepto de **Evaluación Curricular**, como bien lo señala Ruiz Estela (1998), se constituye por la articulación de dos términos: **currículo escolar** y **evaluación educativa**². Además, señala como aspecto relevante que: “La forma en que se concibe el currículo determina el carácter conceptual y técnico de la evaluación”(pag. 19). Es decir, que en la manera como se realiza la evaluación del currículo esta implícita una concepción del currículo. Dependiendo de la manera como se conciba éste es como se abordará la evaluación, la cual podrá ir desde sólo considerar los componentes programáticos del plan de estudios(cuando de manera reduccionista se concibe al currículo como sinónimo de plan de estudios) o cuando se toma en cuenta no sólo el plan sino todos los efectos que ocasiona la implantación de éste en la práctica educativa (cuando se concibe al currículo como proceso). Esta transición de esquemas conceptuales rígidos o cerrados a otros más abiertos y complejos y globales se ha debido al mismo carácter complejo y dinámico de los procesos sociales educativos.

¹ Esta idea de delimitación-construcción la hemos tomado de los planteamientos que hace De Alba Alicia al respecto; ella dice: “Se entiende por proceso de **delimitación-construcción** del objeto a evaluar a aquel a través del cual, desde una visión amplia, desorganizada e incluso hasta caótica, en torno a la evaluación de un curriculum determinado, se arriba a objetos precisos y concretos que permiten emprenderlos y valorarlos”(1987, pag. 147). Es decir que, aunque nos ha parecido importante señalar que la ADM fue objeto de una amplia evaluación curricular a nivel institucional, por el propósito de ésta *Memoria*, era necesario delimitar nuestro objeto de estudio y este es exclusivamente la evaluación llevada a cabo en el servicio del Bachillerato.

² Alicia de Alba plantea esto de modo similar, al expresar que “[...] la conformación conceptual del campo de la evaluación curricular se constituye y desarrolla a partir de un corte y una articulación conceptual de y entre los discursos del curriculum y el de la evaluación”(Ibid em, pag. 123).

El mismo caso que se presenta para la definición del concepto de currículo se presenta para la evaluación curricular, la cual, dependiendo de la interpretación teórica que se le de, puede ir desde sólo atender aspectos meramente cuantitativos (índices de deserción, reprobación, eficiencia terminal, egreso), la congruencia interna y externa del plan de estudios, hasta los de carácter cualitativo que asume de manera compleja y globalizadora la evaluación e involucran la participación de autoridades, maestros, alumnos y hasta de especialistas. Por lo que se planteara más adelante, al llevar a cabo la evaluación del Bachillerato en cierta forma se buscó en todo momento posicionarse en estas últimas conceptualizaciones.

Por lo anterior, será necesario precisar primeramente la postura teórica que se tomará sobre el concepto de **currículo**³.

El concepto supone una múltiple variedad de significados, por lo mismo Gimeno S. (1998) precisa que es un concepto

[...] bastante elástico; podría ser calificado de impreciso porque puede significar cosas distintas según el enfoque que lo desarrolle, pero la polisemia también indica riqueza en este caso porque estando en fase de elaboración conceptual, ofrece perspectivas diferentes sobre la realidad de enseñanza (pag. 145).

Además, el mismo autor en otra parte de su estudio sobre este tema, dice al respecto:

El concepto de *curriculum* adopta significados diversos porque, además de ser susceptible de enfoques paradigmáticos diferentes, se utiliza para procesos o fases distintas del desarrollo curricular.

[...] Si encontramos concepciones tan distintas sobre lo que es el *curriculum*, se debe en parte a que se centra en alguna de las fases o momentos del proceso de transformación curricular. Por ello en cierta medida, todas ellas son parciales y, de alguna forma, todas contienen verdad de lo que es el *curriculum* (Ibidem. pags. 121-122).

Al mencionar que el concepto se utiliza para procesos o fases distintas del desarrollo curricular, el autor quiere decir que en muchos casos éste sirve para referirse a varios ámbitos o subsistemas que forman parte del contexto educativo, por ejemplo, cuando se le utiliza para referirse a las disposiciones de la administración educativa reguladas a partir de un plan de estudios; a la estructuración de las actividades que el maestro planifica; a las experiencias del alumno en el aula o a los materiales didácticos o libros de texto.

De aquí que sea muy difícil ofrecer una sola definición aceptada universalmente respecto al término currículo, sin embargo, si es importante dar una aproximación sobre

³ De acuerdo a como lo plantea Ruiz Estela (1998, *op. cit.*), para evitar confusiones en la utilización del término y para no caer en el error de emplear la palabra "curriculums" como plural de currículo, en el cuerpo de esta memoria se optó por castellanizar el término y emplear la palabra **currículo** en singular y **currículos** en plural. Sólo en el caso de las citas textuales se respetará la utilización del término curriculum en lugar de currículo.

su definición de tal manera que esto permita dar un referente acerca de la forma como se abordó nuestro objeto de estudio.

La posición que se toma en esta memoria coincide con las definiciones que consideran al currículo como una práctica social, política y educativa, en donde se da una interacción dialéctica entre teoría y práctica, entre planificación y praxis. De esta manera comparto la postura de Ruiz Estela quien menciona que el currículo es un:

[...] proceso que se inicia desde la determinación del modelo, la formulación de objetivos y selección de contenidos, atendiendo los antecedentes académicos y educativos, así como los intereses y visiones políticas y educativas que sostuvieron los sujetos involucrados en la decisión de su planeación, hasta la caracterización de las formas en que es interpretado y llevado a cabo el currículo por parte de maestros y alumnos en el salón de clases, a lo largo del proceso de formación profesional (*Op. cit.* pag 28).

Me parece importante enriquecer la definición anterior con lo que menciona Gimeno Sacristan (1998) respecto a los cuatro aspectos básicos que se deben tomar en cuenta en cualquier conceptualización que se haga sobre el currículo:

Primero: el estudio del *curriculum* debe servir para ofrecer una visión de la cultura que se da en las escuelas, en su dimensión oculta y manifiesta, teniendo en cuenta las condiciones en que se desarrolla.

Segundo: se trata de un proyecto que sólo puede entenderse como un proceso históricamente condicionado, perteneciente a una sociedad, seleccionado de acuerdo con las fuerzas dominantes en ella, pero no sólo con capacidad de reproducir sino también de incidir en esa misma sociedad.

Tercero: el *curriculum* es un campo donde interaccionan ideas y prácticas recíprocamente.

Cuarto: como proyecto cultural elaborado, condiciona la profesionalidad del docente y es preciso verlo como una pauta con diferente grado de flexibilidad para que los profesores intervengan en él (*Op. cit.*, pag. 170).

De esta forma es como se da al currículo un carácter abierto que concede gran importancia a las diferencias entre los contextos educativos, las características de la población estudiantil y las opciones pedagógicas de los alumnos, considerándolos factores esenciales para definir a este mismo. Además, nos damos cuenta que al estudiar el currículo es necesario desarrollar una visión histórica amplia acerca de éste como objeto de estudio puesto que no es inmutable, sino que por el contrario, cambia y se transforma en respuesta a las circunstancias históricas, a las estructuras, económicas, políticas, culturales, y a los intereses o motivaciones de grupos y personas que participan en su elaboración y desarrollo.

En lo que atañe al concepto de **evaluación** en un sentido general supone una forma de conocer y relacionarse con la realidad, buscando favorecer cambios positivos en ella. Esta se caracteriza por tener un carácter complejo por desenvolverse en la dimensión teórica y práctica.

En la evaluación se dan cita un conjunto de aspectos relacionados con la investigación, con el diseño de instrumentos, la recogida de información, la medición, aunque no se limita a esto puesto que en un plano amplio su desarrollo es fundamental para el mejoramiento e innovación de diversos ámbitos educativos, tales como: sistemas, programas, servicios, profesores, alumnos, etc.

La evaluación se encamina a la emisión de un juicio de valor por ello va ligada a la construcción de un conocimiento axiológico; esto porque al evaluar no sólo bastará con la mera recogida de información evaluativa, sino que será preciso interpretarla, ejercer una acción crítica sobre la misma.

De aquí se desprende que, de acuerdo con Mateo Joan(2000), las aproximaciones evaluativas se pueden agrupar en dos grandes grupos:

- 1) evaluación centrada en los resultados; en cierta forma es lineal, rígida e instrumentalista ya que se asocia más al uso de tecnologías educativas, en donde predominan instrumentos estandarizados para recabar información
- 2) evaluación orientada al estudio de los procesos; es más completa ya que busca la percepción global de realidad estudiada y de la información recopilada. Es desde esta postura que se pretendió ubicar la evaluación del bachillerato.

Al respecto, consideramos otorgarle a lo realizado en el ámbito del bachillerato de la ADM el significado de evaluación porque precisamente se dio un proceso de análisis estructurado que permitió comprender más la naturaleza de nuestro objeto de estudio, emitiendo juicios de valor sobre el mismo y se proporcionó información encaminada a mejorar y ajustar las acciones educativas. Este mismo proceso, por supuesto, fue planificado previamente, se desarrollaron estrategias para contar con información y se avanzó en el análisis de ésta.

Habiendo presentado de modo separado los principales elementos que permiten comprender los conceptos de currículo y evaluación, es conveniente ahora hacer una presentación sobre el concepto global de este estudio, el de **Evaluación Curricular**. Cabe señalar primer, que su definición debe ser a fin a la definición que se ha dado sobre el currículo y evaluación, y a la posición que se ha ido tomando. Por lo tanto, si se toma la posición de concebir al currículo como un proceso, como práctica social y educativa que debe ser analizada a la luz de una perspectiva crítica, y no como un producto que se reduce al plan de estudios; y si se considera a la evaluación como una valoración orientada a los procesos, la evaluación del currículo tendría que ir considerando en su definición las siguientes características: ser continua y globalizadora; debe estar remitida al examen de los procesos y relaciones socioeducativas que median entre el plan y los resultados finales, es decir, que indague acerca de la dinámica interna de los procesos educativos; que se apoye más en los métodos cualitativos que en los cuantitativos; que sea participativa, lo que representa que se establezca un modelo de evaluación en la que

participen todos los sujetos involucrados en el currículo: autoridades, maestros, alumnos, asesores.

Es así como la evaluación curricular implica una participación activa de distintos agentes, los cuales deberán trabajar en equipo mediante la colaboración constante, el debate, las ideas y el consenso; que entran en juego una multiplicidad de aspectos que interactúan constantemente y que constituyen subsistemas del mismo currículo; que esta determinada por una realidad histórica y no fija; de aquí que ésta sea una labor compleja y multiforme.

Con respecto al concepto de Evaluación Curricular como tal, para los propósitos de la Memoria hemos consideramos aquí tomar la definición que sobre éste nos da De Alba Alicia(1987), por tratarse de una definición bastante completa y enriquecedora en sus planteamientos; ella nos dice:

Concebimos a la evaluación curricular como un proceso complejo de reflexión y análisis crítico, así como de síntesis conceptual valorativa, a partir del cual se conoce, comprende y valora el origen, la conformación estructural y el desarrollo de un currículum. Proceso que permite la comprensión y la conformación de valoraciones fundamentales tendientes a apuntalar la importancia de : a) la comprensión misma del proceso curricular(en cuanto a su estructura y devenir), b) de su consolidación, o c) de la necesidad de su transformación, ya sea en un sentido radical general o en un sentido particular. En estos dos últimos casos, se pueden dar la consolidación o transformación, tanto en sus aspectos estructurales-formales como en los procesales-práctico, o en la interrelación entre ambos; así como en cuanto a sus significaciones explícitas e implícitas.

[...] La evaluación curricular concebida así se refiere a procesos amplios y complejos y apunta hacia la importancia de asumir la necesidad de investigación, así como a comprender un proceso de evaluación curricular como la articulación de múltiples análisis curriculares(*Op. cit.*, pag.133).

La autora al hacer mención de los múltiples **análisis curriculares** que comprenden a la evaluación; precisa que un análisis curricular se concibe:

Como la tarea específica a través de la cual se abordan aspectos significativos del currículum, con el fin de comprenderlos y valorarlos en las dimensiones y los planos determinados en el análisis global y precisados a través del proceso de delimitación-construcción del objeto a evaluar.

Tratando de concretar éstas aportaciones con la evaluación curricular llevada a cabo en el servicio del Bachillerato de la ADM, podremos especificar que en esta evaluación se intentó llevar a cabo una consolidación y transformación del currículo en un ámbito particular. Esta consolidación o transformación buscó darse en la interrelación de los aspectos estructurales-formales como en los procesales prácticos. Con el aspecto estructural-formal nos referimos al plan de estudios; uno de los propósitos iniciales de la evaluación fue precisamente concretar, construir un plan de estudios exclusivamente orientado a describir las características propias del servicio educativo y que por lo tanto sería un documento que especificará sus objetivos, las características de la escuela, de los

educandos y su proceso educativo en el que se hayan inmersos: cuerpo de contenidos, el conjunto de actividades, recursos didácticos, formas de evaluación pertinentes. Se señalan los aspectos procesuales-prácticos porque se pretendía no sólo construir el plan de estudios sino contribuir con la evaluación a su mejoramiento de estos aspectos a través del análisis de la realidad en el trabajo con docentes y alumnos.

Más precisamente estaríamos hablando de que el principal propósito del trabajo fue analizar el **currículo real**, el que se expresa a través de una praxis, que es donde se manifiestan las decisiones educativas básicas entre docentes y alumnos, para a su vez incidir en el y contribuir a su mejoramiento; y no únicamente se buscó el diseño o construcción de un **currículo formal** (plan de estudios del servicio educativo del bachillerato). En otras palabras, se puede decir que se trató de analizar lo real para incidir sobre lo formal o manifiesto; aunque se debe considerar que esta situación la mayoría de las veces se da principalmente de modo inverso, lo cual no hace más que darnos cuenta que es preciso entender ambos planos del currículo en interacción recíproca o de modo circular.

Ya que hemos mencionado los conceptos de **currículo formal** y currículo real, cabe detenerse a hacer una precisión sobre su definición dado la importancia que tiene su comprensión. De acuerdo con lo planteado por Cassarini Martha(1997):

El currículum formal(o plan de estudios) es la planeación del proceso enseñanza aprendizaje con sus correspondientes finalidades y condiciones académico-administrativas. Lo específico del currículum formal es su legitimidad racional, su congruencia formal que va desde la fundamentación hasta las operaciones que lo ponen en práctica, sostenidas por una estructura académica, administrativa, legal y económica.

Tanto el plan de estudios como sus programas de curso representan el aspecto documental de un currículum[...](pags. 6 y 7).

En lo que respecta al **currículo real(o vivido)**, este se entiende como:

[...]la puesta en práctica del currículum formal con las inevitables y necesarias modificaciones que requieren la contrastación y ajuste entre un plan curricular y la realidad del aula[...]el *currículum* real encuentra su razón de ser en la práctica.

Es en dicha práctica donde confluyen y se entrecruzan – de manera más o menos equilibrada y conflictiva – diversos factores. Entre dichos factores se encuentra tanto el capital cultural de los maestros y alumnos, como los requerimientos del currículum formal, los emergentes no previstos de la situación colectiva del aula y otros factores socioculturales, económicos y políticos presentes en el contexto social de la institución educativa en espacios y tiempos específicos(*Ibidem*, pag. 7).

También es interesante mencionar las definiciones que nos da Ruiz Estela (1998) sobre ambos conceptos; para ella **el currículo esta conformado principalmente por dos dimensiones**: una, la **formal** que queda representada por el plan curricular(es decir, documento escrito), y la otra, la **real**:

[...]configurada por efectos que su práctica(del plan) ocasiona en la realidad escolar, y que no es otra cosa más que el interjuego de interpretaciones y significados, saberes e intereses que manifiestan los actores participantes en la dinámica curricular. Son dos dimensiones que[...] en ningún momento representan discontinuidad o ruptura alguna del proceso curricular, ya que inherentemente sostienen una relación dialéctica, de tal manera que ambas dimensiones se afectan entre sí(*Op. cit.* p.27).

Con todo esto se entendería que, en esta interacción, el currículo viene siendo como un instrumento de comunicación entre la teoría y la práctica, entre la intención o proyectos y la realidad, entre deber ser y el ser, en la que entran en juego – aunque no son los únicos agentes - maestros y alumnos, quienes hacen visible sus modos y formas de pensar, de concebir el mundo, la educación y el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el caso particular del currículo en acción o real, este es el que se puede encontrar observando en el salón de clases, a partir de la relación que se va dando entre los maestros y los alumnos, en sus conversaciones, en sus interacciones, por la forma en que dan su clase los primeros, los métodos que utilizan; incluso, el ambiente físico donde este proceso se lleva a cabo, las actitudes del maestro, del alumno, etc. Al incluir estos aspectos como parte del currículo real estamos dando espacio también a otro nivel o plano del currículo verdaderamente importante, nos referimos al **currículo oculto**⁴. Estos tres planos del currículo(el formal, el real y el oculto), mezclados o interrelacionados en la experiencia práctica de los alumnos, conforman y dan sentido a todo el proceso educativo.

Es por esto que - como se verá en la exposición de todas las acciones llevadas a cabo – para evaluar el servicio educativo del Bachillerato de la ADM, se consideró como un aspecto relevante analizar la estructura de la practica educativa real ejercida entre docentes y alumnos; esto se logra a través de la indagación sobre la realidad educativa a la que se enfrentan profesores y alumnos. Y es que como lo señala Gimeno S.(*Op. cit.1998*):

[...]para entender el curriculum real es preciso clarificar los ámbitos prácticos en que se elabora y desarrolla, pues de lo contrario, estamos hablando de un objeto reificado al margen de la realidad(Gimeno Sacristán, 1998, pag. 149).

Lo que importa no es lo que se dice que se hace, sino lo que verdaderamente se hace; el significado real del curriculum no es el plan ordenado, secuenciado, en el que se plasman las intenciones, los objetivos concretos, los tópicos, las habilidades, valores, etc., que decimos han de

⁴ Arciniegas Duarte O.(1982) nos da una definición sobre este concepto desde la visión de la pedagogía crítica; él concibe al “**currículum oculto** como un currículum no-académico proveedor de enseñanzas encubiertas, latentes; enseñanzas institucionales no-explicitas, brindadas por la escuela debido a su condición de microcosmos del sistema social de valores. Enseñanzas que corresponden al plano del desarrollo moral porque incluyen funciones tales como inculcación de valores, socialización política, sentido de la obediencia y de aceptación del orden social; funciones todas estas que, en conjunto, vinculan estrechamente la institución escolar con el establecimiento moral, social y político que rodea a la escuela”(pag. 65).

aprender los alumnos, sino la práctica real que determina la experiencia de aprendizaje de los mismos(*Ibidem*, pag. 153).

Por todo esto, reiteramos que, incidir sobre el ámbito curricular de lo prescrito, lo formal o lo manifiesto, a través del análisis de la realidad educativa para concluir con el diseño o la construcción de un plan de estudios para el nivel del bachillerato, no fue el propósito único ni el más importante; el análisis de la realidad educativa se hizo con la intención incidir sobre ella, para su mejoramiento en la calidad educativa, para que los docentes reflexionaran sobre su práctica educativa, sobre su procedimientos empleados en su trabajo docentes, sobre la necesidad de una formación permanente. Esto es así porque si aunque nuestro propósito de trabajo hubiera sido únicamente la construcción de un plan orientador, que después fuera plasmado la realidad, no únicamente lo veríamos como un producto tangible, sino lo veríamos como parte de un proceso curricular amplio en el que ocurren múltiples transformaciones que le dan sentido, valor y significado, lo cual va de acuerdo a la postura que hemos tomado al momento de definir el currículo.

Al analizar la realidad educativa e implicar a los principales agentes involucrados – como se verá más adelante – se indago sobre cómo viven y enfrentan el bachillerato, los significados que le dan, las relaciones que se dan entre profesor y alumno, las percepciones que tiene sobre uno y otro, los métodos educativos, las situaciones cotidianas que les son más trascendentes, los tiempos de actividad, de receso, entre muchos otros.

➤ **Postura Metodológica**

Al momento de llevar a cabo una revisión sobre el ámbito de evaluación bajo el cual se sustentaría este trabajo - el de la evaluación curricular - se descubrió un amplio y variado conjunto de modelos teóricos desde los cuales se podría abordar su estudio(modelo de discrepancia de Provus, modelo de congruencia-contingencia de Stake, modelo C.I.P.P. de Stufflebeam, modelo de evaluación artística de Eisner, modelo de evaluación respondente de Stake, modelo de evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton).

Para comprender cada una de estas posturas teóricas se requiere de una mínima exposición que describa las características esenciales de cada una; como no es el propósito del apartado hacer esto dada la amplitud y complejidad del tema, lo que sí haremos será presentar a continuación aspectos sobre el proceso evaluativo como tal, es decir, sobre el plan de acción a seguir independientemente del modelo desde el cual se parta. Se presentará este plan porque vienen siendo la guía desde la cual se realizó el proceso evaluativo para el Bachillerato de la ADM.

La presentación se hace a partir de la aportación que al respecto nos ofrece Mateo Joan (*Op. cit.* 2000). Según el autor, los pasos más comunes a la mayoría de los evaluadores del currículo, son:

1. Identificación del aspecto curricular a evaluar(o fase de planificación). Aquí se delimita el objeto de estudio a evaluar y los objetivos que se persiguen en esta evaluación. Esto supone plantear los siguientes aspectos:

- a) *Definir la audiencia a la que va dirigida la evaluación.* Es decir, se trata de señalar los agentes involucrados en el proceso; los que aportaran información, los que tendrán a su cargo la evaluación, los que ser beneficiarán. En el caso concreto de la evaluación de la ADM, es a los alumnos que cursan el nivel bachillerato a quienes se dirigió el trabajo, aunque por supuesto para ello se debió contar con la participación de toda la planta docente del nivel de estudios, el equipo directivo, y los asesores y coordinadores de la Dirección de Asuntos Académicos.
- b) *Determinar el propósito de la evaluación.* De modo general podemos plantear aquí que el propósito principal de la evaluación fue el mejoramiento en la calidad del servicio educativo.
- c) *Identificar los aspectos más significativos del objeto de evaluación.* En nuestro caso concreto, aquí se consideraron todas las características particulares de la escuela(principalmente por ser una escuela que no ofrece exclusivamente el bachillerato) y del Bachillerato en sí, además de todos los factores que entran en juego.

2. Valoración de la evaluabilidad. Cuando en el primer momento ya se determinó la naturaleza y el alcance de la evaluación se procede en este segundo momento a realizar una reflexión previa al desarrollo de la evaluación para saber si es viable llevar ésta a cabo. Representa elaborar un listado de los componentes básicos del objeto a evaluar, de sus objetivos, de los resultados que se esperan, de los efectos que puede producir la evaluación. Implica también dialogo con las partes involucradas, revisión de los recursos con los que se cuenta. Se trata de una reflexión previa al acto de la evaluación concreta y que puede conducir a un ajuste del estudio para incrementar la posibilidad de ejecución.

En este punto lo más destacado fueron, previo a la evaluación concreta, las reuniones de trabajo llevadas a cabo entre el personal de la Dirección de Asuntos Académico y personal del Depto. de Coordinación de Carreras para establecer los modos de participación de los docentes, los alumnos, para clarificar aspectos considerados relevantes, para llegar a acuerdos con respecto a tipos de participación y formas de trabajo, para delimitar bien los propósitos, entre otros.

3. Fase de Diseño(y de ejecución). Viene a constituir el soporte técnico del método. Los momentos que lo definen son:

a) *Recogida de información.* En este paso se identifican las fuentes de información esenciales y los medios con los que se recogerá.

La búsqueda de documentos normativos y la recopilación de datos que sirvieran a los propósitos de la evaluación fue parte de esta tarea. Las acciones concretas llevadas a cabo – ciclo de conferencias, seminario-taller con docentes, taller con alumnos – vinieron a ser el soporte principal desde el cual se obtuvo información.

Como se verá en el siguiente capítulo, al momento de presentar el trabajo llevado con maestros y alumnos, la información que se recopiló fue básicamente a través del uso de estrategias cualitativas; éstas fueron:

- **Con los alumnos** se aplicó un cuestionario compuesto casi en su totalidad con preguntas abiertas; con este se buscó explorar principalmente las expectativas y la concepción que tenían sobre este servicio.

Se llevó a cabo una conversación grupal abierta con el propósito de ampliar el diagnóstico de los alumnos sobre el bachillerato.

Se llevó a cabo también un sociodrama como medio de representación de los factores culturales y de comportamiento que intervienen en el proceso educativo de los alumnos.

En todo el proceso de trabajo con los alumnos se recurrió a la utilización de la videograbadora como una herramienta que permitiera registrar de forma más pura el hecho estudiado, para que al momento de la recuperación se evitara lo menos posible las emociones, motivaciones internas y deseos de los evaluadores.

- Por haberse realizado un trabajo grupal **con los docentes** mediante la instrumentación de un seminario-taller, con ellos se recogió información a partir de registros escritos de cada una de las temáticas abordadas y cuestionamientos que se les plantearon.

Se emplearon este tipo de estrategias cualitativas porque la preocupación central era, como ya lo hicimos saber, explorar la realidad educativa a través de la voz de los principales agentes, es decir:

Se trata(*ba*) de caracterizar y comprender la realidad cotidiana, la cual se conforma de múltiples y complejas relaciones sociales y educativas, matizadas por el conjunto de creencias, intereses, aspiraciones, prácticas, etc. La narración del diario acontecer en la institución considera las interacciones culturales, académicas, sociales y educativas que sustentan las actitudes y comportamientos de los estudiantes, profesores y administradores de la escuela(Ruiz L. Estela. 1998, pag. 42).

Aunque no fue un trabajo sistemático de ir directamente al contexto del aula para ver como actúa el docente y los alumnos, estrategia considerada por la mayoría de las propuestas evaluativas de tipo cualitativo, “[...] se trata(*ba*) de observar y registrar lo que los maestros y alumnos dicen, lo que hacen, cómo interactúan entre sí, e incluso ‘lo que no sucede’” (*Ibidem*, pag. 44).

- b) *organización de la información.* Aquí los evaluadores organizan la información recogida, de tal forma que pueda ser interpretable y utilizable para los agentes involucrados.
- c) *Análisis de la información.* Aquí se llega a hacer uso de análisis técnicos apropiados. Por haberse tratado de una evaluación que intentó ser de carácter cualitativo más que cuantitativo, este punto y el anterior, se desarrollaron básicamente a partir de las recomendaciones metodológicas que nos ofrece Taylor y Bogdan(1998) y Ruiz L. Estela(*Op. cit.* 1998). De aquí el uso del término *categorías de análisis* o *categorías de codificación* de las que hablaremos en el último capítulo(conclusiones).

4. Utilización de la información evaluativa. Se refiere a las acciones que habrán de desarrollarse para derivar e implementar procesos de mejora como resultado de la actividad evaluativa.

- a) *El informe evaluativo.* De acuerdo a lo que se planteará en el último capítulo, en cierta forma esta *Memoria* vendrá a constituir un Informe Evaluativo, básicamente porque, como ya se señalará, la evaluación llevada a cabo en el servicio de bachillerato de la ADM arrojó información valiosa, pero esta no fue organizada en un informe ni tampoco fue usada para acciones de mejora.

Por lo tanto, esta *Memoria* además de representar un informe de desempeño profesional, vendrá a ser también un informe sistematizado y organizado de lo que concretamente se obtuvo con la evaluación llevada a cabo.

- b) *La inclusión de la información evaluativa en la planificación estratégica.* La evaluación en sí misma no lleva a transformaciones reales ni acciones de mejora, por ello la importancia de este punto.
- c) *Reciclaje de la información.* Viene refiriéndose en cierto sentido a un proceso de evaluación continua para una mejora también continua.

Finalmente, retomando lo planteado, en concreto podemos decir que la evaluación del currículo es un proceso amplio y complejo de planeación, que va desde la detención de necesidades de evaluar, el diseño de la evaluación que conlleva la selección del modelo

o modelos y el establecimiento de referentes, hasta la fase de aplicación, obtención, análisis y manejo de resultados.

La evaluación curricular viene siendo uno de los procesos más importantes en el campo de la evaluación educativa, por el impacto que tiene en las sociedades modernas y por considerarse actualmente como el principal factor de cambio educativo. Esta tendencia se observa en los sistemas educativos que interesados en mejorar la calidad de la enseñanza, la transformación de sus planes y programas, en el perfeccionamiento de la práctica docente y en general, en la renovación de las escuelas consideran como punto central de referencia a la evaluación del currículo.

CAPITULO 5

ACCIONES CONCRETAS DE PARTICIPACIÓN PROFESIONAL

5.1 PRESENTACIÓN

La forma en que se presentará cada una de las acciones concretas desarrolladas en la evaluación encaminada al mejoramiento del bachillerato de la ADM, quedarán conformadas de la siguiente forma:

Apartado I. Aquí presentaremos información relativa a la historia y a las características básicas del Bachillerato General; se trata de información que fue investigada por mí y por personal de la Dirección de Asuntos Académicos para ser presentada a los profesores en el seminario-taller y es parte de lo recopilado en los documentos de trabajo que les fueron entregados. Se consideró presentan primeramente los aspectos históricos y las características del bachillerato con el propósito de ir dando orden y sentido a lo realizado ya que la forma en cómo se estructura el trabajo llevado a cabo no fue precisamente como se abordó en su momento.

Si bien todo lo que se presente en este *apartado I* no son precisamente las acciones concretas que se realizaron dentro del proyecto del que es objeto esta Memoria – *Hacia la consolidación del Bachillerato en la ADM* – sí forma parte del otro tipo de trabajo que permitió concretar el proyecto, nos referimos a la investigación de material normativo y bibliográfico, la recopilación de información y la sistematización de ésta para la construcción de los documentos de apoyo a docentes. Es así como también pudimos presentar parte de la información contenida en el capítulo anterior, principalmente lo relativo a los fundamentos legales del nivel medio superior.

Apartado II. Aunque no se consideró como una actividad concreta por no haber tenido ninguna participación directa, aquí se presentaran de manera general las aportaciones del ciclo de conferencias *Retos de la Educación Superior ante el siglo XXI* llevadas a cabo entre noviembre y diciembre de 1999 por haber sido un espacio de enriquecimiento profesional para los profesores del bachillerato.

Apartado III. En este tercer apartado se hará una presentación precisa de lo realizado con los docentes en el seminario-taller *Hacia la definición de los elementos que conforman el Bachillerato de la ADM*. Se describirá el tipo de trabajo realizado con los maestros y los productos obtenidos de éste.

Apartado IV. Aquí se expondrá lo realizado en el taller *Evaluación curricular con estudiantes de la ADM del Bachillerato del tercer grado de secundaria y bachillerato*, taller que como fue realizado con la participación de los principales actores del proceso educativo: los alumnos; particularmente con alumnos de 3º de secundaria (próximos a iniciar el bachillerato) y con alumnos del último grado de bachillerato (próximos a concluirlo).

Como se vera en su momento, en esta actividad y en la anterior tuvo una gran participación directa la Dirección de Asuntos Académicos a través de su equipo de profesionistas.

Apartado V. Finalmente se presentarán lo trabajado con los alumnos en el curso de inducción denominado *Las opciones educativas para el nivel medio superior y características del bachillerato en la ADM.*

5.2 APARTADO I
IDENTIFICACIÓN DEL MARCO DE REFERENCIA
PEDAGÓGICO DEL BACHILLERATO DE LA ADM: EL
BACHILLERATO GENERAL DE LA SEP

Antes de iniciar con la revisión histórica del Bachillerato y con identificación de los aspectos que caracterizan de modo particular al Bachillerato General de la Secretaría de Educación Pública es importante mencionar que este estudio se hace precisamente porque éste Bachillerato viene siendo el marco orientador, programa del plan de estudios o del sistema educativo¹ que da sentido al Bachillerato de la Academia de la Danza Mexicana. Es decir, viene siendo el sustento pedagógico sistematizado a partir del cual se construyen y desarrollan los aprendizajes correspondientes al nivel medio superior.

5.2.1 Síntesis Histórica.

La evolución del bachillerato, como todos los niveles educativos, ha estado determinado por los acontecimientos históricos, sociales, políticos y económicos que se han presentado en cada época. Esto representa la necesidad de observar su ubicación y desarrollo no de manera aislada sino dentro de un todo social.

El origen de la Educación Media Superior lo podemos encontrar en la creación, en 1867, de la Escuela Nacional Preparatoria(ENP) por el doctor Gabino Barreda, mismo que introdujo las ideas del positivismo francés en el sistema educativo mexicano. La escuela, ubicada en el antiguo Colegio de San Ildefonso, fue una de las instituciones liberales por excelencia; llegó a ser política y filosóficamente importante en su época, llegando los gobernadores a adoptar sus programas y métodos de estudio para los colegios regionales. El objetivo principal del doctor al fundar la escuela fue el de formar a los futuros profesionales, quienes por mucho tiempo, pertenecieron a las elites del país.

Más tarde, en la etapa del porfiriato, se adopta el positivismo como filosofía educativa, base de la sujeción al orden y progreso y triunfo de la escuela laica. En los tiempos que siguieron a la Revolución Mexicana, concretar los ideales revolucionarios implicó encontradas concepciones educativas para fundar la nueva nación y dar vigencia a los postulados de justicia sociales y del proyecto educativo del país. Una medida

¹ De acuerdo a los planteamientos teóricos de Díaz Barriga(1997), el programa del plan de estudios o del sistema educativo viene a quedar en el primer nivel, dentro de los tres niveles de programación que se dan en la escuela(los otros dos niveles son: el programa de la institución y el programa docente). Lo que el autor dice respecto a éste es que "[...]se formula cuando se realizan los procesos de elaboración de un plan, o bien es la expresión de una propuesta de contenidos para todo un sistema educativo: bachillerato, secundaria, primaria. Es, a la vez, un punto de concreción de los proyectos educativos amplios que materializan una política de formación para un nivel educativo, y un punto de partida para los desarrollos que cada academia de maestros o escuela realice con objeto de adecuar los criterios globales que se desprenden del programa a las condiciones institucionales particulares"(pag. 40).

trascendental para la educación sería la fundación de la Secretaría de Educación Pública en 1921 a cargo de José Vasconcelos, quien en ésta ve cumplida su idea de crear un organismo rector del Sistema Educativo Nacional. Un año después Vicente Lombardo Toledano – director de la ENP – contribuyó a un mayor crecimiento y diversificación del nivel medio superior con la realización del Primer Congreso Nacional de Escuelas Preparatorias(Solana Fernando y Cardiel Raúl, 1981).

En esta época ya se ofrecía educación técnica posterior a la secundaria, formación fundamental en el avance tecnológico del país. Como resultado de esto surge la idea de la educación politécnica que destaca el interés en el aprendizaje de oficios; así se fundan las primeras preparatorias técnicas y posteriormente, en 1937, el Instituto Politécnico Nacional.

En 1948, con la creación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior(ANUIES) se promoverían acciones de trascendencia para el bachillerato como fue la XIII y XIV Asambleas Generales Ordinarias. En la XIII Asamblea llevada a cabo en el año de 1971 en Villahermosa Tabasco, se buscó la definición de los objetivos de la enseñanza media superior, por lo cual se establece que el bachillerato debía ser tanto propedéutico como terminal, impartirse en cursos semestrales y tener una duración de tres años, se determinó también un sistema de créditos y su valor en los planes de estudio.

Otro logro de este acto fue la definición de las tres áreas de aprendizaje: escolares, de capacitación para el trabajo y extraescolares. A su vez las actividades escolares se dividieron en dos núcleos formativos, uno básico o propedéutico y otro selectivo(actividades para el trabajo y actividades paraescolares).

En este mismo año – 1971 – se fundó el Colegio de Ciencias y Humanidades(CCH), cuyo plan de estudios pretendía romper la concepción enciclopedista de la educación, sustituyendo el enfoque meramente informativo por el de “aprender a aprender”.

Otro aspecto trascendental en la evolución del nivel medio superior fue la creación en 1973 del Colegio de Bachilleres(ColBach), cuyas principales funciones eran ofrecer una formación general a los egresados de secundaria, prepararlos para estudios superiores y capacitarlos para su incorporación a actividades productivas.

En el caso particular de la Academia de la Danza Mexicana, la incorporación por primera vez, en 1976, de los estudios de bachillerato al plantel(aspecto visto en el capítulo 1), se dio en el marco de las reformas político-educativas impulsadas al iniciar los años 70's por Luis Echeverría y continuadas por José López Portillo. Un ejemplo de las acciones concretas de estas reformas fueron la creación, por parte de la UNAM, del CCH y de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales(ENEP); la SEP creó el Colegio de

Bachilleres. En el ámbito de la educación artística nacen los Centros de Educación Artística (CEDART's) en 1976, centros que darían un sentido distinto al nivel medio superior ya que en ellos por primera vez se ofrecería espacio, en un solo proyecto educativo, a la formación artística y a la formación académica a nivel medio superior; por esta razón es que desde el primer momento fueron conocidos – y siguen siendo conocidos – como Bachilleratos de Artes y Humanidades, es decir, que se trata de opciones de educación artística dirigidas a jóvenes que han concluido su educación secundaria.

Por lo tanto, la incorporación en 1976 de la formación académica a nivel medio superior dentro del proyecto dancístico-profesional de la ADM, fue resultado de una explosiva expansión de la educación media superior y superior en la década de los 70's, y de un impulso también a la educación artística con la creación de los CEDART's, lo que llevó a la necesidad de resolver problemáticas con respecto a estos niveles.

El impulso que se le dio a la educación media superior en esta década originó el problema de la diversidad en el bachillerato, la cual se observaba en dos aspectos: a diversidad curricular y la política interinstitucional. Ante esta problemática se pensó en un congreso nacional de bachillerato que hiciera planteamientos aceptables a las instituciones; fue así como en 1982 se efectuó el Congreso Nacional del Bachillerato en Cocoyoc, Morelos, con el propósito de precisar las finalidades, objetivos y aspectos comunes al bachillerato.

En este congreso se concluyó que el bachillerato constituye una fase de la educación esencialmente formativa, integral y no únicamente propedéutica – hasta ese momento el bachillerato era considerado sólo como una etapa de transición o como una prolongación de la educación secundaria, incluso solamente como antecedente de la universidad –; que debe vérselo como un ciclo con objetivos y personalidad propios, cuya finalidad es generar en el joven el desarrollo de una primera síntesis personal y social, que le permita su acceso tanto a la educación superior como a la comprensión de su contexto y su tiempo, así como a su posible incorporación al trabajo productivo (Congreso Nacional del Bachillerato, 1982).

Se concluyó también con la existencia de un denominador generalizado en los distintos planes de estudio que daría origen al llamado tronco común. Como resultado se logró definir el perfil del bachiller y plantear recomendaciones sobre la formación docente, la evaluación y la duración del ciclo de estudios en tres años. Estos aspectos quedarían plasmados en los muy conocidos acuerdos secretariales N° 71 y 77 que es donde se plasman las finalidades y características esenciales del bachillerato.

El Congreso de Cocoyoc motivó a que casi diez años después – en 1991 – se concretara la Primera Reunión Nacional de Educación Media Superior. En esta reunión se creó la Coordinación Nacional para la Planeación y Programación de la Educación

Media Superior(Conppems), posteriormente en 1994 transformada en Comisión Nacional de Educación Media Superior(Conaems).

A finales de la década de los ochentas y principios de los noventas inició un proceso de modernización educativa, encaminado a responder a los retos que enfrentaba la sociedad como producto de un nuevo esquema de nuevas relaciones internacionales. Como respuesta a esta política la Unidad de Educación Media Superior en 1992 emprendió la revisión y actualización del plan de estudios del bachillerato general considerando la participación de los actores educativos, esto con el propósito de elevar la calidad educativa, incorporar los avances científicos y tecnológicos, así como intensificar los vínculos con la educación en el ámbito productivo.

Un año después – 1993 – se puso en operación el nuevo plan de estudios actualizado, el cual tuvo reajustes años más tarde con la finalidad de precisar criterios de conformación para los núcleos de formación básica y propedéutico. De esta forma, el plan de estudios del Bachillerato General, a partir de este año, quedó definitivamente conformado por tres núcleos: 1) Formación básica, 2) Formación propedéutica, y 3) formación para el trabajo.

También en el año de 1994 se establece el *Curriculum Básico Nacional* el cual se constituye manteniendo vigentes la mayor parte de los aspectos establecidos en los Acuerdos Secretariales N° 71 y 77 actualizándolos; en éste se incorporan nuevas asignaturas y cambios en las cargas horarias de algunas otras. La integración de las asignaturas básicas de acuerdo al *Curriculum Básico Nacional* quedó de la siguiente manera:

NÚCLEO BÁSICO					
CAMPO DE CONOCIMIENTO	MATERIAS	Nº DE ASIGNATURAS	Nº DE HORAS SEMANA	HORAS TOTALES	CRÉDITOS TOTALES
MATEMÁTICO	Matemáticas I, II Y III	3	5	15	30
	Matemáticas IV	1	3	3	6
CIENCIAS NATURALES	Física I y II	2	5	10	20
	Química I y II	2	5	10	20
	Biología I y II	2	4	8	16
	Ecología y Medio Ambiente	1	3	3	6
	Geografía	1	3	3	6
HISTÓRICO-SOCIAL	Introducción a las Ciencias Sociales	1	3	3	6
	Historia de México I y II	2	3	6	12
	Historia de Nuestro Tiempo	1	3	3	6
	Individuo y Sociedad	1	4	4	8
	Estructura Socioeconómica de México	1	4	4	8
	Filosofía	1	4	4	8
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Taller de Lectura y Redacción I y II	2	3	6	12
	Lengua Adicional al Español I, II, III y IV	4	3	12	24
	Literatura I y II	2	3	6	12
	Informática I y II	2	3	6	12
METODOLOGÍA	Metodología de la Investigación *	1	3	3	6
OPCIONALES	Cultura Regional ¹⁾	0-1	3	0-3	0-6
	Cultura General	1-2	3	3-6	6-12
TOTALES		32	115	230	

¹⁾ materia común a los cuatro campos del conocimiento.

En 1998 la Secretaría de Educación Pública avanzó en la definición del perfil y la identidad del bachillerato con la elaboración del documento llamado *Curriculum del Bachillerato General, Fundamentos*. En este se aborda, entre otros aspectos, el marco normativo que regula los estudios del bachillerato, así como la descripción del bachillerato general y la reseña de la transición cultural.

El Curriculum del Bachillerato General descrito en el documento de 1998, establece que la definición y características del bachillerato se derivan de las recomendaciones y conclusiones del Congreso Nacional del Bachillerato (Cocoyoc 1982) en virtud de que es en éste donde se establecen las bases que lo sustentan y le dan identidad a nivel nacional.

Para no caer en confusión sobre los documentos de los que hemos hecho mención - acuerdos secretariales 71 y 77 (SEP 1982), Curriculum Básico Nacional (SEP 1994) y Curriculum del Bachillerato General (SEP 1998) - en los siguientes cuadros señalamos las diferencias sustantivas entre cada uno.

Acuerdos Secretariales 71 y 77, SEP 1982

AREA O NUCLEO DE CONOCIMIENTO	ASIGNATURAS	Nº DE CURSOS	CRÉDITOS	HORAS
Núcleo Básico	11	19	180 mínimo 300 máximo	
Asignaturas Optativas				
Total	11	19	180-300	36-46

Curriculum Básico Nacional, SEP 1994

AREA O NUCLEO DE CONOCIMIENTO	ASIGNATURAS	Nº DE CURSOS	CRÉDITOS	HORAS
Núcleo Básico	17-19	30-32	218-230	109-115
Formación o Definición Profesional	3	6	36	18
Núcleo de Capacitación para el Trabajo o Fortalecimiento Propedéutico				
Total	17-19	30-32	254-266	127-133

Curriculum del Bachillerato General, SEP 1998

AREA O NUCLEO DE CONOCIMIENTO	ASIGNATURAS	Nº DE CURSOS	CRÉDITOS	HORAS
Núcleo Básico	17-19	30-32	218-230	109-115
Formación o Definición Profesional (o núcleo propedéutico)	3	6	36	18
Núcleo de Capacitación para el Trabajo o Fortalecimiento Propedéutico	4	8	56	28
Total	24-26	44-46	310-320	155-161

5.2.2 Marco Legal del Bachillerato General

El marco normativo que regula la práctica educativa en el Bachillerato General se integra por las disposiciones legales vigentes. De acuerdo como lo presenta el documento de la SEP: *Currículum del Bachillerato General. Fundamentos*(1998); éstas son:

- El **artículo 3º Constitucional**, del que anteriormente ya se hizo mención.
- La **Ley Orgánica de la Administración Pública Federal**(29 de diciembre de 1976, art. 38. Fracción IV) determina que es competencia del Poder Ejecutivo, por conducto de la SEP, prestar en toda la República el servicio educativo.
- La **Ley General de Educación** (13 de julio de 1993) en el artículo 7º establece que la educación que imparta el Estado tendrá, entre otros fines, el de “contribuir al desarrollo integral del individuo para que ejerza plenamente sus capacidades humanas” y el de “favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos”.
- El **Artículo 34** de esta misma Ley, en el apartado correspondiente a los tipos y modalidades de educación, se indica como uno de los tipos de educación el nivel medio superior que “comprende el nivel bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes”.
- El **Artículo 46** especifica que la educación que imparta el Estado “tendrá las modalidades de escolar, no escolarizada y mixta. Por otra parte, el Artículo 47 determina que “los contenidos de la educación serán definidos en los planes y programas de estudio”.
-
- El **Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública**(26 de marzo de 1994), de manera particular para el Bachillerato en el Cap. VI, Art. 22 expresa las atribuciones que le corresponden a la Dirección General del Bachillerato; entre ellas está “proponer normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materiales didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje para el bachillerato, en sus diferentes modalidades”.
- El **acuerdo Secretarial N° 71**(plasmado en el Diario oficial de la Federación, con fecha del 28 de mayo de 1982), en la relación de los elementos definitorio del bachillerato, en su Artículo 1 manifiesta la finalidad esencial del bachillerato; en el Art. 2, la duración del plan de estudios y en sus Arts. 3º, 4º y 5º, la integración del “tronco común”, del plan de estudios del bachillerato.

- Finalmente, el **Acuerdo Secretarial N° 77**(plasmado en el Diario Oficial de la Federación, con fecha del 21 de septiembre de 1982) establece que le “corresponde a la Secretaría de Educación Pública expedir los programas maestros de la materia y cursos que integran la estructura curricular del tronco común del bachillerato a efecto de procurar la unificación académica”.

Estos dos últimos estatutos legales – los acuerdos secretariales 71 y 77 – son parte de uno de los sucesos más trascendentes en la conformación de la educación media superior a nivel nacional. Las reuniones de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior y el Congreso Nacional del Bachillerato celebrados en el año de 1982 en Cocoyoc Morelos, sirvieron de base a ambos acuerdos para, a partir de ellos, establecer el tronco común del Bachillerato General.

5.2.3 Posición del Bachillerato General en la organización académica de la SEP y ubicación de los “Bachilleratos de Arte”.

En lo que respecta a la posición que tiene el Bachillerato General en la estructura administrativa de la SEP, es conveniente exponer que éste esta sujeto y es atendido por la Dirección General del Bachillerato(DGB) dependiente a su vez de la Subsecretaria de Educación Superior e Investigación Científica(SESIC) de la SEP.

El licenciado Calixto Mateos González, titular de la Dirección General del Bachillerato durante el periodo 1995-2000, en el documento de la SEP *Memorias del Quehacer Educativo 1995-2000* establece que las atribuciones de esta Dirección están formalizadas en el *Diario Oficial de la Federación* del 23 de junio de 1999 y las instituciones que coordina son:

- Centros de Estudios de Bachillerato(CEB)
- Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas
- Colegio de Bachilleres
- Preparatoria Abierta
- Bachillerato Semiescolarizado
- Educación Media Superior a Distancia(Emsad)
- Preparatorias Federales por Cooperación(Prefeco)
- Preparatorias Particulares Incorporadas.

Al respecto, para ampliar este punto, cabe agregar que el *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, aunque no precisa que sean atendidas por la Dirección General del Bachillerato, agrega otras instituciones no mencionadas en el documento anterior; estas son:

- Los Bachilleratos militares de las Escuelas Militares de Transmisiones y Militar de Materiales de Guerra.

- Las Preparatorias del Distrito Federal que iniciaron sus actividades en 1997.
- Los **Bachilleratos de Arte**, de los cuales el documento señala: “ofrecen programas propedéuticos para ingresar a las escuelas profesionales de arte. Estos bachilleratos utilizan el tronco común de la SEP y cuentan con áreas de especialización artística. Dependen del Instituto Nacional de Bellas Artes y su carácter es federal”(Ibidem, pag. 162).

Por lo tanto, es en esta categoría donde oficialmente quedaría ubicado, en primer plano, el bachillerato de los Centros de Educación Artística, y tal vez en segundo plano el de la Escuela Nacional de Danza Folklórica(ENDF), de la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea(ENDDC), y el de la Academia de la Danza Mexicana²

El mismo *Programa Nacional de Educación 2001-2006* también nos ofrece más datos que permiten tener un conocimiento amplio sobre la Educación Media Superior y no sólo el Bachillerato General; esto es importante porque nos permite comprender que el Bachillerato General no constituye en sí a toda la Educación Media Superior.

Por ello es que del documento referido es necesario resaltar lo que nos dice al respecto: que la Educación Media Superior esta conformada por dos modalidades principales, una de carácter propedéutico y otra bivalente(ver **ESQUEMA N° 3** de la siguiente pagina). Las instituciones que acabamos de mencionar son las que formarían parte de la primera modalidad, la de la **Educación Media Superior con carácter propedéutico**. Este se caracteriza por proporcionar al estudiante una preparación básica general que comprende conocimientos científicos, técnicos y humanísticos, conjuntamente con metodologías de investigación y dominio del lenguaje. Los planes de estudio de esta modalidad se organizan en dos **núcleos formativos: básico y propedéutico**.

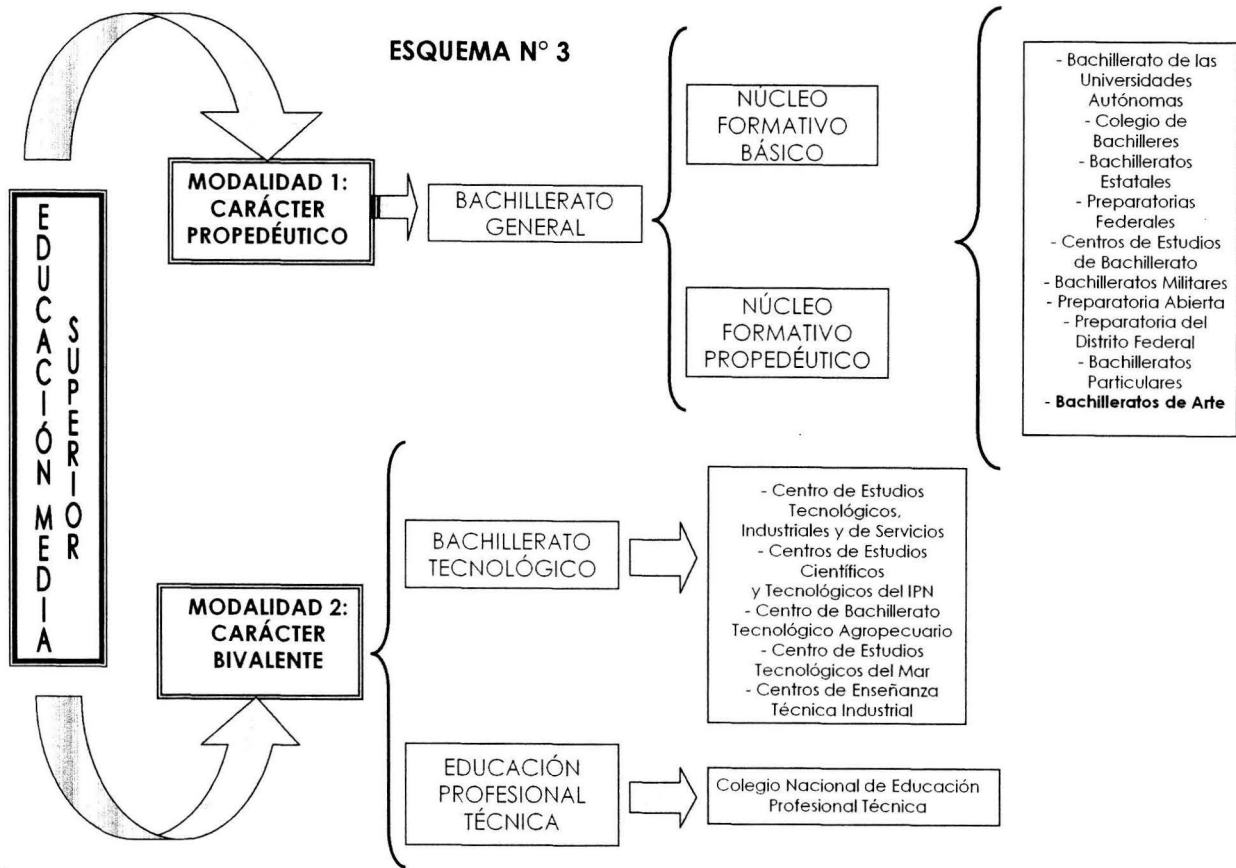
² Se hace la diferenciación señalando *primero y segundo plano* precisamente por que en sí mismas la ENDF, la ENDDC y la ADM son escuelas de educación artística, específicamente en danza, con carácter profesional, es decir, van más allá de ofrecer sólo programas propedéuticos para ingresar a escuelas profesionales de arte como lo define el Plan Nacional de Educación cuando habla de los Bachilleratos de Arte.

De modo particular, en la ADM esta condición puede llegar a ser ambigua o confusa dadas las imprecisiones: por una parte se concibe a la escuela como una institución educativa que ofrece una carrera dancística a nivel profesional, sin embargo, por otra parte, cuando SEP-INBA certifican a los alumnos que finalizan la carrera, establecen que éstos concluyen estudios a Nivel Medio Superior en la carrera de Intérprete de Danza de Concierto.

Lo que más llama la atención es que esta característica de certificación también la otorgan a los alumnos que finalizan la otra carrera que se imparte en la ADM y de la que ya se hizo mención al final del primer capítulo - nos referimos a la carrera de Formación Especial para Varones - siendo que existen diferencias muy significativas en cuanto al tiempo de duración de cada una: la carrera de IDC dura 8 años y la de FEV sólo tiene una duración de 4 años.

Se puede decir que lo anterior en parte es resultado de que el INBA no cuenta con modelos propios de evaluación y certificación para las escuelas que están a su cargo. Durán Silvia (1998) dice algo muy importante al respecto:

“La carencia de un modelo propio (por parte del INBA) que en resguardo de sus necesidades ordene, evalúe, etc., tiene entre muchas otras consecuencias, la muy grave de estar impedida para certificar sus estudios de acuerdo con sus requerimientos. Esta consecuencia es corresponsable de la falta de competitividad de los egresados de las escuelas de arte. Obligados a estudiar la **'doble jornada'**(la carrera artística y los estudios de educación básica y media superior) para cursar la licenciatura artística de su elección, arroja entre otros los siguientes resultados: en el caso de los bailarines, después de ocho o 10 años de estudio serio y fuerte, pueden obtener un certificado de nivel medio superior equivalente a la preparatoria, ya que la enseñanza del ballet clásico obliga a los estudiantes a ingresar a más tardas a los nueve años”(pags. 411-412).



La segunda modalidad, la de la **Educación Media Superior con carácter bivalente** se caracteriza por contar con una estructura curricular que contempla elementos para una formación profesional que permita ejercer una especialidad tecnológica no terminal, en la mayoría de los casos, es decir, con opción a continuar estudios a nivel superior.

Son dos formas en que se presenta la educación media superior con carácter bivalente: 1) el bachillerato tecnológico y 2) la educación profesional técnica. En ambas modalidades se enfatiza la relación de actividades prácticas en laboratorio, talleres.

En el primero los planes de estudio se organizan en un tronco común y en cursos de carácter tecnológico relacionados con diferentes especialidades. Las instituciones que entran aquí, son principalmente:

- Centro de Estudios Tecnológicos, Industriales y de Servicios.
- Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados
- Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos del Instituto Politécnico Nacional.

En el caso de la educación profesional técnica, es el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica(CONALEP) la principal opción educativa.

Habiendo presentado los principales antecedentes históricos y las bases administrativas del Bachillerato General, enseguida mostraremos las características básicas de éste en el momento actual. Así se evitará caer en confusiones dada la diversidad de información surgida de las transformaciones que a sufrido el Bachillerato General desde el año de 1971, momento en que comenzó a dársele sentido y orden; para ello nos valdremos de la información básica sobre el Bachillerato General expuesta en el documento *Curriculum del Bachillerato General* y en la pagina electrónica que la SEP ha creado sobre el mismo.

5.2.4 Descripción y Características del Bachillerato General

➤ Finalidades

El Bachillerato es el ciclo de la enseñanza media superior y constituye un espacio dentro del sistema educativo formal, con ubicación inmediatamente posterior a la educación secundaria y anterior a la educación superior. Es un nivel educativo con objetivos y personalidad propios que atiende a una población cuya edad fluctúa entre los quince y dieciocho años y cuya finalidad es:

Generar en el educando el desarrollo de una primera síntesis personal y social que le permita su acceso a la educación superior, a la vez que le dé una comprensión de su sociedad y de su tiempo y lo prepare para su posible incorporación al trabajo productivo (Acuerdo N° 71).

Además debe ser una guía para estimular el desarrollo personal del estudiante: la formación de valores, su creatividad, sus intereses y su responsabilidad para una vida independiente.

➤ **Vertientes**

El bachillerato está conformado por dos grandes vertientes: la del bachillerato general o universitario cuya función es eminentemente propedéutica y la del bachillerato técnico cuya función es bivalente, es decir, prepara para estudios del nivel superior a la vez que prepara para el trabajo en el nivel técnico. En ambas vertientes se procura la formación general.

El bachillerato es un ciclo educativo que debe dar respuesta a una diversidad de necesidades que le requieren diversos sectores sociales, como son la producción y servicios, y las características e intereses de los individuos que lo cursan.

➤ **Funciones**

El bachillerato tiene entre sus funciones ser formativo, propedéutico y de preparación para el trabajo. **Formativo** porque proporciona al alumno una formación integral que comprende aspectos básicos de su cultura; **propedéutico** porque prepara para el ingreso al nivel superior a través de los conocimientos de las diferentes disciplinas y ciencias; y de **preparación al trabajo** porque brinda herramientas para acercarse al mundo del trabajo contando con la preparación en alguna rama de la actividad productiva.

En este sentido el bachillerato se concibe como un proceso a través del cual el individuo accede al “saber universal”, incorporando así los conocimientos, las habilidades, y los valores acumulados históricamente; ello requiere la intencionalidad en el “aprender a aprender” y se concreta en las aspiraciones o pilares fundamentales que se considera constituyen las bases de la educación para la vida, de acuerdo a como lo planteó la comisión internacional de educación de la UNESCO: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a convivir, aprender a hacer y aprender a innovar.

El primero – **aprender a ser** – implica que aflore la personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de libertad, de razonamiento y responsabilidad personal. La consolidación de la personalidad es algo que se va a dar precisamente en la etapa adolescente, momento mismo en que los jóvenes inician su proceso de formación en el nivel medio superior; y si ubicamos a este adolescente en un

contexto educativo tan rico y variado como el de la educación artística, este primer pilar podrá lograrse de modo más completo y satisfactorio.

El **aprender a conocer** representa combinar una cultura general amplia, que permita profundizar los conocimientos de un determinado número de materias lo cual permitirá desarrollar las capacidades fundamentales de la inteligencia: analizar y sintetizar, razonar con lógica, relacionar, ordenar, plantear y resolver problemas, comunicar con claridad, etc. Si a ello agregamos estar signados por un tipo de proyecto educativo como el de la ADM, donde confluyen dos amplios ámbitos de aprendizaje –el académico y el artístico –, esta adquisición de conocimientos se dará de modo más completo e integral.

Aprender a convivir con el sentido de ampliar la comprensión de los demás, por medio de la realización de proyectos comunes y preparar para tratar los conflictos, respetando los valores de pluralismo y comprensión mutua. Ubicados en el campo de la educación artística, se puede decir, que precisamente, valores como estos, es los que pretende que sean *aprehendidos* por los sujetos, lo cual viene a constituir uno de los aspectos más primordiales en la formación integral.

Aprender a hacer, con la adquisición de competencias que capaciten para hacer frente a innumerables situaciones, en el marco de distintas experiencias sociales o de trabajo. En el marco de la educación artística este pilar se desarrolla de forma muy variada con la adquisición de destrezas corporales – en el caso particular de la danza – que permite a los individuos que la practican llegar a ejecutar con la mayor precisión movimientos dancísticos con estética y arte.

Aprender a innovar, desarrollando capacidades creativas en el adolescente, para encontrar respuesta a soluciones eficaces a problemas y demandas de la sociedad, poniendo en práctica habilidades de pensamiento, imaginación y actitudes de servicio. En una expresión artística como es la danza, innovación es entendida como creación, la cual se da desde la construcción de nuevos modos y procesos de enseñar la danza, hasta el establecimiento de nuevos lenguajes dancísticos.

➤ **Objetivos**

El plan de estudios del Bachillerato General establece los siguientes objetivos:

- Ofrecer una cultura general básica, para comprender aspectos de la ciencia, de las humanidades y de la técnica a partir de la cual se adquieran los elementos fundamentales para la construcción de nuevos conocimientos.
- Proporcionar los conocimientos, los métodos, las técnicas y los lenguajes necesarios para ingresar a estudios superiores y desempeñarse en éstos de manera eficiente.
- Desarrollar las habilidades y actitudes esenciales para la realización de una actividad productiva socialmente útil.

➤ Perfil del Bachiller

Se establece así mismo que el Perfil del Bachiller, producto de su formación, permitirá al alumno:

- Aplicar conocimientos de diferentes disciplinas y de las ciencias en la resolución de problemas, con base en principios, leyes y conceptos básicos.
- Desarrollar procesos lógicos que le permitan explicar diversos fenómenos naturales y sociales de su entorno.
- Comprender y asumir una actitud propositiva ante los problemas que lo afectan como individuo y como ser social, con atención a los problemas más significativos de su comunidad.
- Acceder eficientemente al lenguaje, tanto oral como escrito, desde sus niveles elementales hasta los más complejos, así como interpretar correctamente los mensajes recibidos y lograr su adecuada estructuración con base en principios de ordenamiento, casualidad y generalidad.
- Interpretar de manera reflexiva y crítica, el quehacer científico; tomar conciencia del impacto social, económico y ambiental del desarrollo tecnológico.
- Valorar nuevas formas de comunicación y transmisión de información que se desarrolla a partir de la tecnología de la informática.
- Adquirir conocimientos sobre principios específicos de las diversas disciplinas que le faciliten su decisión personal para elegir adecuadamente una opción de estudios superiores.
- Adquirir los elementos que le permitan valorar tanto el trabajo productivo como los servicios que redundan en beneficio de la sociedad.
- Relacionar aspectos teóricos, proporcionados por las diversas ciencias, para explicar la realidad que lo rodea.

➤ Estructura Curricular

La estructura curricular del plan de estudios del bachillerato general está encaminada a:

- Establecer los núcleos de formación, sus funciones y contenido general, esto para dar cumplimiento a los fines y objetivos del bachillerato.
- Definir los campos de conocimiento, así como las diferentes materias y asignaturas que los conforman, para cumplir sus funciones y propósitos.
- Determinar la organización y secuencia de las asignaturas de los diferentes núcleos.
- Organizar las cargas académicas totales y las cargas específicas de las asignaturas correspondientes.

A su vez la estructura curricular está integrada por tres núcleos formativos: formación básica, formación propedéutica y formación para el trabajo.

El Núcleo de Formación Básica(Ver **CUADRO 1 y 3** de las paginas siguientes) se estructura a partir del *tronco común*, establecido en el Acuerdo Secretarial N° 71 que considera la transmisión de la cultura básica, que atiende tanto los intereses como las necesidades individuales e institucionales.

Este núcleo se considera como el cuerpo mínimo de conocimientos, actitudes y valores que deben poseer los estudiantes para participar activamente en su formación y en la transformación de su realidad, de contribuir a la convivencia, comprender su medio y saber comunicarse.

Se trata de brindar a través del núcleo una formación general, es decir, proporcionar a los estudiantes una cultura científica, tecnológica y humanística, así como las herramientas metodológicas que lo integren, de forma armónica y participativa, a la sociedad.

Cómo ya se mostraba en el cuadro de la pagina 67, los cuatro campos de conocimiento que constituyen al núcleo básico son: matemáticas, ciencias naturales, histórico-social, y lenguaje y comunicación; representados los cuatro campos en aproximadamente 18 asignaturas del primero al sexto semestre, distribuidas entre 30 y 32 cursos, con una carga total de un máximo de 115 horas y 230 créditos; esto representa el 71.42% de la currícula.

El Núcleo de Formación Propedéutica(ver **CUADRO 2** de la pagina siguiente) es un espacio curricular donde se abordan las asignaturas que permiten profundizar sobre aspectos particulares de las diversas disciplinas, con la intención de que adquieran elementos necesarios para que el estudiante defina sus intereses profesionales.

Al núcleo lo constituyen 3 asignaturas a cursar ambas en 5° y 6° semestre, con carga horaria de 3 horas semanales y 6 créditos cada una, lo que hace un total de 18 horas y 36 créditos, todo lo cual representa el 11.18% del total de la currícula.

Las materias de este núcleo se eligen de dos de los cuatro grupos disciplinarios, que son: químico-biológico, físico-matemático, económico-administrativo y humanidades y ciencias sociales, a fin de mantener el carácter general del bachillerato³.

³ Con respecto a estos grupos disciplinarios que constituyen al núcleo de formación propedéutica, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 nos describe también este núcleo de formación y los grupos disciplinarios que lo conforman, pero con una pequeña pero relevante diferencia que es importante tomar en cuenta. El documento establece que el núcleo de formación propedéutica del Bachillerato General “[...]se imparte en los últimos semestres y se organiza en 4 áreas: físico-matemáticas e ingeniería, biológicas y de la salud, sociales, y humanidades y artes”(Ibidem, pag. 161). Aparentemente esta diferencia puede llegar a considerarse insignificante, sin embargo, no lo es ya que como se observa, el Bachillerato General, al presentar los cuatro grupos disciplinarios que conforman el Núcleo de Formación Propedéutica, unifica en un solo grupo a las humanidades y a las ciencias sociales, y no contempla a las artes. Por su parte, en el Programa Nacional de Educación además de incluir a **las artes** presenta en una sola área a las ciencias sociales.

CUADRO N° 1

MAPA CURRICULAR DEL BACHILLERATO GENERAL
Distribución de asignaturas por semestre, carga horaria por semana y créditos

1er. SEMESTRE			2° SEMESTRE			3er. SEMESTRE			4° SEMESTRE			5° SEMESTRE			6° SEMESTRE		
ASIGNA-TURA	H	C	ASIGNA-TURA	H	C	ASIGNATU-RA	H	C	ASIGNATURA	H	C	ASIGNATURA	H	C	ASIGNA-TURA	H	C
Matemáticas I	5	10	Matemáticas II	5	10	Matemáticas III	5	10	Ecología y Medio Ambiente	3	6	Historia de Nuestro tiempo	3	6	Metodología de la Investigación	3	6
Química I	5	10	Química II	5	10	Física II	5	10	Filosofía	4	8	Formación Propedéutica	3	6	Formación Propedéutica	3	6
Geografía	3	6	Física I	5	10	Historia de México II	3	6	Estructura Soc. de México	4	8	Formación Propedéutica	3	6	Formación Propedéutica	3	6
Biología I	4	8	Biología II	4	8	Individuo y Sociedad	4	8	Informática II	3	6	Formación Propedéutica	3	6	Formación Propedéutica	3	6
Introducción a las Ciencias Sociales	3	6	Historia de México I	3	6	Lengua Adicional al Español III	3	6	Literatura II	3	6	Capacitación para el Trabajo	4	8	Capacitación para el Trabajo	4	8
Lengua Adicional al Español I	3	6	Lengua Adicional al Español II	3	6	Informática I	3	6	Matemáticas IV	3	6	Capacitación para el Trabajo	4	8	Capacitación para el Trabajo	4	8
Taller de lectura y Redacción I	3	6	Taller de Lectura y Redacción II	3	6	Literatura I	3	6	Lengua Adicional al Español IV	3	6	Capacitación para el Trabajo	3	6	Capacitación para el Trabajo	3	6
						Cultura Regional(opcional)	3	6	Cultura General(opcional)	3	6	Capacitación para el Trabajo	3	6	Capacitación para el Trabajo	3	6
	2	5		2	5		2	5		2	5		2	5		2	5
	6	2		8	6		9	8		6	2		6	2		6	2

CUADRO N° 2

PRESENTACIÓN DE ASIGNATURAS POR NÚCLEO DE FORMACIÓN
BACHILLERATO GENERAL DE LA SEP

NÚCLEO DE FORMACIÓN BÁSICA	NÚCLEO DE FORMACIÓN PROPEDÉUTICA		NÚCLEO DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO
Matemáticas Química Biología Geografía Introducción a las Ciencias Sociales Historia de México Estructura Socioeconómica de México Filosofía literatura Taller de lectura y Redacción Lengua Adicional al Español	A. Físico-Matemático - Temas Selectos de Física I,II - Cálculo diferencial/Cálculo integral - Dibujo/Diseño Gráfico	C. Económico-Administrativas - Administración I, II - Contabilidad I, II - Economía I, II - Matemáticas Financieras/Probabilidad y Estadística	- Administración - Administración de Recursos Humanos - Administración de la Micro y Pequeña Empresa - Taquimecanografía - Contabilidad - Industrias del Vestido - Conservación de Alimentos - Dibujo Arquitectónico - Dibujo Industrial - Electrónica - Electricidad - Informática - Etc.
	B. Químico-Biológico - Temas Selectos de Química I, II - Temas Selectos de Biología I,II - Temas Selectos de Ciencias de la Salud, I, II	D. Humanidades y Ciencias Sociales - Sociología I, II - Derecho /Temas Selectos de Derecho - Temas Selectos de Psicología I, II - Temas Selectos de Filosofía I, II - Literatura/Universal/Etimologías Grecolatinas	

**CUADRO 3
CURRÍCULUM DEL BACHILLERATO GENERAL**

1°, 2°, 3°, 4°	2°, 3°	1°, 2°	1°, 2°	4°	1°	1°	2°, 3°	5°	3°	4°	4°	1°, 2°	3°, 4°	3°, 4°	6°	3°	4°	
Matemáticas I, II, III, IV (5, 5, 5, 3)	Física I, II(5,5)	Química I, II(5,5)	Biología I, II(4, 4)	Ecología y Medio Ambiente(3)	Geografía(3)	Int. Ciencias Sociales(3)	Historia de México I, II(3,3)	Historia Ntro. Tiempo(3)	Individuo y Sociedad(4)	Estruc. Socioec. de México (4)	Filosofía 4)	Taller de Lectura y Redacción I,II(3,3)	Lengua Adicional. al Español I,II,III,IV(3,3,3,3)	Literatura I,II(3,3)	Informática I, II(3,3)	Metodología de la Investigación(3)	Cultura Regional(3)	Cultura Regional(3)
Matemáticas (18)	Física (10)	Química(10)	Biología(8)	Ecología y Medio Ambiente(3)	Geografía(3)	Int. Ciencias Sociales(3)	Historia de México I, II(6)	Historia Ntro. Tiempo(3)	Individuo y Sociedad(4)	Estruc. Socioec. de México (4)	Filosofía 4)	Taller de Lectura y Redacción (6)	Lengua Adicional. al Español (12)	Literatura (6)	Informática (6)	Metodología de la Investigación(3)	Cultura Regional(3)	Cultura Regional(3)
Matemático 11.18%	Ciencias Naturales 21.11%					Histórico Social 14.90%					Lenguaje y Comunicación 20.49%					Opcional 3.72%		
FORMACIÓN BÁSICA																		

El **Núcleo de Formación para el Trabajo** busca propiciar al estudiante una comprensión de la vida productiva. Aquí se recupera el valor formativo del trabajo para la construcción de la personalidad del bachiller, ya que por esta vía se integran un conjunto de conocimientos y actitudes que desarrollan su autonomía.

En concreto, el núcleo tiene como finalidad preparar al estudiante para desarrollar procesos de trabajo en un campo laboral específico, por medio de procedimientos, técnicas e instrumentos, además de generar actitudes de valoración y responsabilidad ante esta actividad.

Al núcleo lo estructuran 4 asignaturas a impartirse durante el 5º y 6º semestre; dos con una carga de 4 horas y 8 créditos, y otras 2 con 3 horas y 6 créditos, lo que hace un total de 28 horas y 56 créditos. Esto representa el 17.39% en la currícula.

➤ **Líneas de Orientación Curricular.**

La currícula del Bachillerato General de la SEP establece algo a lo que denomina *líneas de orientación curricular* las cuales se construyen con la finalidad de explicitar la inserción de conocimientos y el desarrollo de habilidades y actitudes que fortalezcan aquellos aspectos esenciales para la formación del bachiller y que no necesariamente requieren ser desarrollados en una asignatura. Además se considera que contribuirán a lograr el ideal fundamental del bachillerato general: el desarrollo integral del estudiante.

Las líneas de orientación son las siguientes:

- *Desarrollo de Habilidades del pensamiento*, para la adquisición de la capacidad creativa del aprendizaje.
- *Metodología*. Ya que se pretende iniciar al estudiante en el conocimiento y manejo de la ciencia y sus métodos, a la vez que se fortalecen los procesos de razonamiento lógico por medio de la investigación.
- *Valores*. Al propiciar la adquisición de actitudes positivas hacia la libertad, la justicia, la identidad nacional, la solidaridad, la honestidad, responsabilidad, a través de los cuales el estudiante puede incidir en los procesos de transformación social y humana.
- *Educación Ambiental*. De tal forma que el estudiante aprenda a adoptar una actitud crítica ante su medio y la corresponsabilidad para el logro del equilibrio ecológico, la preservación de la biodiversidad y el uso óptimo de los recursos naturales.
- *Calidad*. Entendida como el creciente perfeccionamiento en el proceso educativo y como el constante desarrollo cualitativo de las relaciones humanas para una sociedad mejor.

➤ **Actividades Paraescolares**

Se considera que éstas contribuyen a consolidar una auténtica **educación integral** al ofrecer al estudiante la posibilidad de manifestar a través de diversas alternativas sus habilidades y le permitan lograr un mejor desempeño en distintos ámbitos de su vida. Un ejemplo de ello es el ámbito que a lo largo de esta Memoria hemos venido destacando: el de la educación artística. Al respecto hemos dicho que estando presente este tipo de educación, junto con el tipo de formación tradicional impulsada por las asignaturas académicas, es como se logrará verdaderamente una educación integral.

Por medio de éstas se favorecerá el desarrollo intelectual, físico, emocional, social y cultural del estudiante; se canaliza su tiempo libre de manera adecuada y la sana integración de su personalidad. Se trata de actividades que son optativas y no tiene valor en créditos.

Entre estas actividades se encuentra:

La **Orientación Educativa**; considerada como un medio para atender los factores que contribuyen a consolidar la personalidad, la adquisición de conocimientos y habilidades en los alumnos, con el fin de que se incorporen a su contexto de manera crítica y constructiva. A su vez esta comprendida por el área escolar, el área institucional, el área vocacional y el área psicosocial.

Otra de las actividades paraescolares son las **actividades deportivas y recreativas**: promueven el desarrollo de habilidades y destrezas motrices a partir de un entrenamiento continuo, sistemático y planeado. Tiene como finalidad el esparcimiento y la convivencia social promoviendo en el adolescente su desarrollo físico y mental

Las **actividades artístico-culturales** son las que también entran en este apartado; se consideran fundamentales para la formación integral del estudiante. Este viene constituyendo el único espacio de la currícula del Bachillerato General donde se desarrollan las actividades artísticas; además de que sólo se le otorga un carácter recreativo. Sin embargo, en el contexto de una institución de educación artística profesional a estas expresiones se le da una importancia primordial.

A partir de toda esta descripción que se ha hecho sobre el Bachillerato General de la SEP – marco orientador del Bachillerato de la ADM – nos podemos dar cuenta de que en éste, al igual que lo que hemos descrito en la parte inicial del capítulo 3, se contempla dentro de sus **finalidades fundamentales la formación educativa integral de los alumnos**; es decir, se encamina a ofrecer una educación para los adolescentes que rebase la mera transmisión de contenidos de un programa y tome en cuenta además del desarrollo cognitivo el afectivo. Se trata también de la búsqueda de un proyecto global que abarque todas las dimensiones de la personalidad. En sus mismos estatutos(descritos

en el documento: *Curriculum del Bachillerato General*) es donde esto queda asentado cuando se plantea que el Bachillerato además de formativo se caracteriza por tener un carácter esencialmente integral:

Es integral porque considera y atiende todas las dimensiones del educando (cognitivas, axiológicas, físicas y sociales), a fin de consolidar los distintos aspectos de la personalidad.

Tiene carácter integral porque parte del fundamento de entender a la educación como un fenómeno complejo que refiere a la realidad como una totalidad y, en esa medida, atiende a la formación intelectual, ética y social, encaminada al desarrollo armónico del educando para proveer a la sociedad de recursos humanos preparados para participar de manera reflexiva y consciente en el mejoramiento y transformación de ésta. (Ibidem, pag. 5).

Como a quedado visto, este principio se concreta en los pilares que constituyen las bases de la educación para la vida, tal como Jaques Delors lo plantea a la UNESCO en su informe de 1998 sobre la educación para el siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir, aprender a ser e incorporando, como un elemento más de base, el aprender a innovar (Delors J. 1996).

5.2.5 Punto Nodal del Bachillerato: el Adolescente.

La exposición hecha acerca de los elementos que caracterizan a los estudios de nivel medio superior quedaría incompleta si no hacemos mención aparte de otro aspecto sumamente relevante en este nivel educativo y que finalmente es el que le da sentido: el adolescente.

➤ Características generales de esta etapa de vida.

Hablar sobre la etapa adolescente es un tema muy amplio y complejo si tomamos solo en cuenta los tres principales dominios que comprenden la psicología evolutiva de esta etapa de vida: el del desarrollo cognitivo, el de la personalidad y de las conductas sociales. Por lo tanto, aquí sólo describiremos sus rasgos psicológicos y sociales más característicos, sin dejar de tomar en cuenta que la adolescencia, más que otros periodos del ciclo vital, es un fenómeno evolutivo socialmente situado, así como también cultural e históricamente determinado. Es decir, cada época histórica y cada sociedad tiene sus adolescentes, y no es posible generalizar el perfil de la personalidad adolescente de un tiempo histórico a otro.

Aunque lo dicho es sumamente relevante al no permitir encasillar al adolescente en un esquema rígido, si hay ciertos rasgos comunes (biológicos, psicológicos y sociales) que permiten caracterizarlos.

En primer termino, al hacer anteriormente la descripción del bachillerato nos encontramos con un rasgo importante: que este es un nivel educativo con objetivos y

personalidad propios que atiende a una población cuya edad fluctúa entre los quince y dieciocho años, lo cual significa que esta población es netamente adolescente. Esto lo podemos asegurar porque investigaciones en la materia dan cuenta de que a diferencia de la pubertad - la cual se caracteriza por una serie de cambios físicos en el individuo que producen la consecución de la plena capacidad sexual y reproductora – “La adolescencia consiste en un proceso de cambios físicos y psicológicos que siguen a la pubertad y que se prolonga hasta los 17-18 años aproximadamente. La adolescencia, por lo tanto, es una etapa de carácter fronterizo entre la infancia y la vida adulta”(Carretero Mario, 1995, pag. 34).

Al respecto es importante agregar que la pubertad es un fenómeno universal para todos los seres humanos, es un hecho biológico que forma parte del proceso madurativo y donde el cuerpo va a experimentar cambios significativos, mientras que la adolescencia es un hecho psicosocial no precisamente universal y que en cada cultura adopta características propias y comunes.

Se considera también a la adolescencia más como un período de profundos cambios, de tensiones internas y externas marcados por la inestabilidad, que como época tumultuosa o conflictiva.

En lo que se refiere al desarrollo cognitivo del adolescente, las aportaciones teóricas de Piaget sobre los estadios del desarrollo humano permiten dar unos rasgos. Desde la visión piagetana el periodo formal constituye la última etapa, el estadio más avanzado de desarrollo cognitivo y precisamente este comienza en el mismo momento que da también inicio la adolescencia(11-12 años); por tratarse de la visión piagetana habría que precisar que no por ello este desarrollo se completa o concluye en la adolescencia, sino que continua su evolución a lo largo de todo el ciclo de vida.

En el periodo formal se consigue que los individuos adquieran habilidades intelectuales de gran importancia que permiten el pensamiento abstracto y la resolución de problemas complejos. Por eso es que con la llegada de la adolescencia se producen cambios relevantes en el funcionamiento cognitivo de los jóvenes que supone la superación del pensamiento infantil.

Mediante el pensamiento formal el adolescente adquiere un razonamiento sobre lo posible, es decir, no razona sólo sobre lo real sino también sobre lo que podría ocurrir, lo cual lo lleva a formular y comprobar hipótesis. Al razonar sobre lo posible se presenta la necesidad de utilizar proposiciones verbales que permitan hablar sobre situaciones no presentes, por ello aquí el lenguaje adquiere una gran relevancia ya que lo posible solo puede formularse a través de lenguajes abstractos o de proposiciones verbales. Cuando el adolescente formula, compara y comprueba hipótesis utiliza un tipo de razonamiento hipotético-deductivo que le permita el manejo abstracto de suposiciones. El desarrollo de

este pensamiento hipotético-deductivo es el que lo prepara para proceder de forma científica a la hora de afrontar problemas.

Lo más característico del periodo formal es la amplia posibilidad que se presenta de resolver problemas debido a las múltiples adquisiciones mentales. En general, en este periodo adquiere ciertas capacidades y estas son: análisis sistemático de la realidad, razonamiento hipotético-deductivo, posicionamiento ante los problemas, conocimiento sobre los propios procesos de pensamiento, entre otros.

Todas estas capacidades nuevas van a permitir al adolescente entender y aplicar el pensamiento científico y razonar sobre problemas complejos. Todo ello tiene una gran importancia desde el punto de vista del aprendizaje escolar y la organización del trabajo en el aula. No por nada en el perfil del bachillerato que se describió anteriormente, se busca que el adolescente, como producto de su formación, desarrolle procesos lógicos que le permitan explicar diversos fenómenos naturales y sociales; interprete de manera reflexiva y crítica el quehacer científico; aplique a su vida cotidiana los conocimientos de las diferentes disciplinas y ciencias en la resolución de problemas, con base en principios, leyes y conceptos; analice los fenómenos sociales; acceda eficientemente al lenguaje oral y escrito, desde su nivel más elemental hasta los más complejos.

Si continuamos recuperando planteamientos básicos que la SEP hace sobre la caracterización del bachillerato, reforzaremos lo dicho. Por ejemplo: se plantea que la educación media superior debe ser formativa, más que informativa, entendiendo formación como no sólo el abordaje de los saberes intelectuales, sino, el desarrollo pleno de la personalidad del joven. Cuando se hace mención respecto los pilares básicos que constituyen las bases para la educación para la vida, encontramos lo siguiente: *aprender a conocer* implica desarrollar los instrumentos de nuestra inteligencia: analizar y sintetizar, razonar con lógica, deducir e inferir, relacionar, ponderar argumentos, intuir, prever consecuencias, comunicar con claridad; aspectos estos que sólo el estudiante adolescente que entra en un proceso madurativo intelectual podrá alcanzar. Finalmente también destaca lo que se plantea en el *aprender a ser*: propiciar que aflore la personalidad y se este en condiciones de obrar con creciente capacidad de libertad y de responsabilidad personal.

Aspectos como estos no se identifican – por lo menos en el plano formal (planes y programas de estudio) – en el nivel de estudios anterior al bachillerato (secundaria), quizá debido principalmente a las diferencias existentes en el nivel de desarrollo madurativo existente entre adolescentes de secundaria y de bachillerato.

El tipo de adolescente que aquí concebimos esta inmerso en un contexto educativo, por lo tanto, este contexto va a ser realmente enriquecedor para que logren una adquisición completa del pensamiento formal e incluso un pensamiento más elevado debido a las múltiples experiencias educativas que vive en la escuela, tales como: el

aprendizaje organizado y estructurado; la interacción en contextos de aprendizaje ricos en estímulos y variados y complejos; la participación en situaciones de aprendizaje cooperativo, donde se favorezca la toma de perspectiva social y el contraste de opiniones a través de la utilización del lenguaje científico; etc.

Ahora bien, en lo que comprende al desarrollo de la personalidad y el desarrollo social en los adolescentes, son muchos aspectos importantes los que hay que considerar.

Muchas veces esta etapa de vida es vista como una etapa llena de conflictos, tensiones, problemas, incluso a algunos adolescentes se les llega a ver como potencialmente peligrosos debido a ciertas conductas que típicamente comienzan en esta etapa: consumo de alcohol, delincuencia, inicio de relaciones sexuales. Pero estas señas de identidad no son todas, algunas otras considerar la etapa adolescente como momento del proyecto de vida; de búsqueda de empleo; de la adopción de creencias y actitudes; del compromiso con valores, de ser miembro de una cultura que se caracteriza por tener sus propios hábitos, modas; de la transición de un sistema de apego centrado en la familia a uno centrado en el grupo de iguales, en la pareja; de elección vocacional. Esto último incluso se considera que será precisamente en la etapa adolescente cuando se hará y será algo muy trascendental que va a determinar decisivos aspectos del estatus, del rol, de la identidad psicosocial y del curso vital de la persona en el resto de su vida.

De modo particular, en lo que respecta al desarrollo de la personalidad del adolescente, es importante aquí el aspecto que tiene que ver con su imagen corporal, su autoestima; ambos van a estar completamente relacionados. Su aspecto físico, su imagen corporal va a ser una de sus principales preocupaciones. Esta es la edad en que debido a los importantes cambios corporales producidos provocarán que los jóvenes revisen y rehagan la imagen de su cuerpo. En esta imagen que hagan de su cuerpo destacará la relacionada con la fortaleza física (principalmente en los hombres) y el propio atractivo físico. Ambos elementos influirán mucho en la conformación del autoestima. En la imagen corporal destaca también la preocupación por los atributos físicos vinculados con la identidad y el rol sexual, lo que causará, por ejemplo, que en las mujeres se prefiera más un tamaño de busto mayor al que en realidad tienen.

En esta necesidad de alimentar su autoestima el adolescente expresará una gran necesidad de reconocimiento por parte de las personas que para él son más significativas (familia, amigos, pareja). Este reconocimiento le asegurará un concepto positivo de sí mismo. En el contexto escolar la valoración que haga de sí mismo y de su autoestima del adolescente puede influir mucho en su rendimiento académico; una buena autoestima puede contribuir a su éxito escolar ya que su imagen positiva se vincula a buenos resultados escolares y estos a su vez influyen sobre el modo en que los maestros actuarán con los alumnos. Por ello mismo es que se considera también que la empatía y la consideración positiva que los docentes hagan de los alumnos está asociado con su mejor desempeño. Por lo tanto, cuando el estudiante tiene la creencia de que puede llevar

a cabo una tarea, solucionar un problema o enfrentarse a un situación compleja, se logrará un mayor éxito escolar.

Como parte del desarrollo de la identidad del adolescente, además del aspecto que tiene que ver con su autorrepresentación, concepto y estima de sí mismo, se encuentra el desarrollo moral. En este ámbito se considera que en el adolescente se presentan comportamientos característicos de la generosidad y el altruismo. Esto viene siendo parte del mismo desarrollo cognitivo; la capacidad que adquiere el adolescente para ver el mundo y para verse así mismo desde el punto de vista de otros, constituye un requisito para que adopte un juicio moral fundamentado en la cooperación.

En cuanto a su comportamiento social lo que aquí se destaca es la relativa independencia o emancipación respecto a la familia, que viene a formar parte de la adquisición de la autonomía personal e independencia social. La adquisición de independencia supone para el joven la libertad dentro de la familia para adoptar decisiones propias, la libertad para establecer nuevas relaciones y la libertad personal para asumir la propia responsabilidad en asuntos como su elección vocacional, opiniones políticas, entre otros. Aunque es en este aspecto donde más debates se pueden generar dada las ambivalencias que se presentan tanto por parte de los adolescentes como de los padres, de los adultos o de la misma sociedad. Por ejemplo, los jóvenes pueden expresar descontento por pensar que muchas veces sus padres intervienen constantemente en su vida, mientras que por otra parte, pueden quejarse de que nadie se interesa por ellos si los padres mantienen distanciamiento; por su parte también los padres muestran ambivalencia cuando desean que sus hijos sean independientes y responsables de sus actos, mientras que por otra parte podían asustarles las consecuencias de su independencia.

En este ámbito de las relaciones sociales, el grupo de compañeros y la amistad íntima con alguien de otro sexo constituye una experiencia muy importante en la etapa adolescente. El grupo pasa a ser una instancia realmente relevante ya que es aquí donde el adolescente consolida su estatus y su autoconcepto; el hecho mismo de sentirse aceptado le dará una seguridad y una estimación propia. Aquí podrá compartir sentimientos, deseos, temores, proyectos con los amigos, a diferencia de hacerlo con los padres, con quienes resultará más difícil expresar sentimientos íntimos.

El grupo también puede atribuirle una identidad, por ejemplo, cuando se forma parte de un club, equipo deportivo, musical; formar parte de un grupo particular le permitirá definirse y orientarse mejor en la vida.

Todo lo anteriormente planteado respecto al adolescente podría quedar completado con la siguiente definición amplia y global sobre esta etapa de la vida, y que de alguna manera viene a sintetizar lo expuesto hasta este momento:

La adolescencia es el momento en que la persona consolida sus competencias específicas y su competencia o capacidad general frente al mundo, a la realidad, al entorno social, estableciendo su adaptación y ajustes, si no definitivos sí los más duraderos a lo largo del ciclo vital. Por una parte, consume el proceso de internalización de pautas de cultura y de valor, y perfecciona el de adquisición de habilidades técnicas, comunicativas y, en general, sociales. Por otra, desarrolla y asegura la propia autonomía frente al medio, la eficiencia de las acciones instrumentadas encaminadas a un fin. Por ello mismo, un particular balanceo y sutil equilibrio – a veces, desequilibrio – de independencia y dependencia, de autonomía y heteronomía, seguridad e inseguridad en sí mismo, manifestados en relación tanto con la familia, la autoridad o la generación de los adultos, cuanto con los iguales y grupos de compañeros, caracteriza al hombre y a la mujer adolescente (Carretero Mario, 1995, pag.99).

Con relación al ámbito de las relaciones sociales, sería aquí importante enriquecer lo arriba planteado con aportaciones que permitan comprender de modo particular como enfrentan este proceso de socialización los estudiantes de bachillerato, principalmente en lo que se refiere a la relación con el grupo de iguales dentro del contexto escolar. Para ello nos serviremos de la investigación cualitativa llevada a cabo por Guerrero M. Elsa (2000) con estudiantes del último año de estudios de dos modalidades educativas distintas: bachillerato universitario y bachillerato tecnológico.

Con esta investigación la autora pretende abordar un ámbito pocas veces tomado en cuenta y es el que se refiere al bachillerato como un espacio de vida juvenil, por lo tanto hace un análisis sobre al bachillerato como un lugar de encuentro de personalidades, de comunicación entre pares, de construcción de solidaridades, de acceso a un nivel socioeducativo. Por la riqueza que tienen todos los resultados de la investigación llevada a cabo, a continuación se exponen todas las conclusiones a las que llegó la investigadora:

El bachillerato es un espacio de vida juvenil que adquiere distintas dimensiones:

- Es un lugar de identificación y diferenciación, en donde los jóvenes conforman sus grupos de referencia y, en alguna medida, sus identidades.
- Es un espacio de comunicación y diálogo en sus propios códigos y sobre sus preocupaciones más íntimas.
- Es un ámbito de tratamiento de los problemas juveniles que adquiere una dimensión terapéutica y relajante frente a los conflictos que les agobian fuera.
- Constituye también un espacio de solidaridad y apoyo frente a las exigencias académicas.
- Representa otro formativo en el que se desarrollan procesos académicos compensatorios; un terreno en el que se siembran probables compromisos éticos futuros y un ámbito de formación personal.

La escuela como espacio de vida juvenil:

- Constituye un medio en el que se conforman nuevas visiones del mundo, enriquecidas con los saberes, valores e ideas que portan los distintos sujetos que ahí conviven; pero es un medio que no escapa a la dinámica institucional, la cual puede o no favorecerle y en donde se generan formas y oportunidades de participación, diferenciada por las características estructurales de las escuelas a las que asisten (pag. 233)
- Constituye para los alumnos un recinto en donde es posible la libertad, el ocio, el juego simplemente el “estar ahí”; un lugar que los jóvenes van construyendo cotidianamente como un refugio particular o un mundo propio que, por la misma razón, los liga a la escuela en un sentido de pertenencia (pag. 233).
- Como una alternativa diferente a la que se les propone desde la calle, la colonia, la familia y el trabajo y que los diferencia de otros jóvenes que no asisten a la escuela, alternativa que los coloca en la posibilidad de reunirse, discutir, practicar valores, actuar organizadamente y acceder a cierta formación comunicativa e interactiva (pag. 234).
- Les permite también tener al alcance (aunque de manera diferencial y por canales informales) cierta formación ciudadana y de participación política justo en el momento en que legalmente estarían entrando a la mayoría de edad, cuando estos procesos formativos se vuelven necesarios para su actuación creativa y responsable en una sociedad en la que representan una mayoría importante y en la que, paradójicamente, no han encontrado canales de participación adecuados (pag. 234).

Finalmente:

En términos generales, el bachillerato se considera como un acontecimiento importante en la vida de los alumnos, un espacio que les abre alternativas y opciones distintas para su desarrollo y que ellos - los estudiantes - refieren con frases que revelan sus intenciones de futuro: “ser alguien en la vida”, “salir adelante”, “superarme”. Este nivel va más allá de constituir un lugar formativo donde entran en contacto – aún con deficiencias – con las principales corrientes del pensamiento científico, artístico y humanístico; constituye además un espacio de prueba donde se ensayan diferentes papeles, experimentan en sus relaciones de pareja, se prueban en sus propias capacidades; nacen, se valoran y se consolidan vocaciones y un lugar donde se vislumbran posibles escenarios laborales, profesionales y de vida futura (*Ibidem*, pag. 235).

- Implicaciones de la profesión dancística en el bachiller adolescente de la ADM

En el apartado IV de este capítulo, dedicado al trabajo llevado a cabo con los alumnos, descubriremos muchas coincidencias entre lo que éstos expresan y lo que se ha planteado arriba; principalmente porque el trabajo con los alumnos permitió identificar no sólo que tanto conocen el bachillerato que la ADM les ofrece o cuáles son las expectativas que sobre éste tiene, sino también sobre cómo es que lo viven, lo enfrentan, cuáles son las situaciones cotidianas a las que les da mayor relevancia y que en el fondo transforman significativamente su proceso formativo.

Al revisar lo relacionado con el trabajo de los alumnos también encontraremos algunas implicaciones y diferencias entre lo que hemos dicho sobre la etapa de la adolescencia con respecto al tipo de jóvenes que conforman el bachillerato de la ADM. Por ejemplo, si en la etapa adolescente tener una buena imagen corporal es un aspecto que preocupa a los individuos, en el caso de adolescentes que desde temprana edad inician un proceso formativo de tipo dancístico a nivel profesional, este aspecto viene a tener aquí una mucho mayor relevancia; el cuidado de su cuerpo pasa a ser una de sus mayores preocupaciones, básicamente por ser éste su herramienta de trabajo, su carta de presentación en el escenario ante un público interesado en apreciar cuerpos estéticos capaces de interpretar obras coreográficas de valor artístico. De aquí que desde temprana edad este tipo de adolescentes se ven en la necesidad de cuidar su integridad física y su cuerpo, principalmente mediante el control nutricional constante.

La actividad física que se realiza en una práctica sistemática como lo es la danza tiene ciertas implicaciones en la imagen corporal que se esta construyendo en el adolescente ya que puede ofrecer una influencia positiva del ejercicio físico sobre la estética corporal y sobre la estructura corpórea; posibilita un mejor estado de salud y bienestar; un aumento de su eficiencia física a través de la mejora de su condición física y del aprendizaje de habilidades motrices.

La práctica dancística también puede tener implicaciones en el desarrollo social del adolescente, pues ésta puede ser un medio de expresión para que el alumno manifieste su personalidad con espontaneidad, superando inhibiciones; le permitirá identificarse más fácilmente con modelos de comportamiento adultos (bailarines de gran renombre, coreógrafos destacados) que le proporcionarán un marco de referencia y un sistema de valores que irán reemplazando a los de la infancia; incide al control de la agresividad al ser un espacio donde se liberan tensiones, se produce relajación.

Hemos visto que la adolescencia es la etapa de vida en que se hace una elección que tendrá una gran trascendencia para su vida futura, nos referimos a la elección vocacional. En el caso particular de los estudiantes de la ADM, éstos al momento de cursar el bachillerato se encuentran ya en un momento avanzado de una profesión que eligieron en su última etapa de la infancia; es decir, mientras que muchos otros individuos apenas irán definiendo su vocación en la etapa adolescente y apenas se enfrentaran a un proceso de formación profesional, los estudiantes de la ADM ya habrán avanzado en este aspecto. Esto vendrá a tener una gran relevancia en su desarrollo cognitivo y en la consolidación de su personalidad.

5.3 APARATADO II: APORTES PRINCIPALES DEL CICLO DE CONFERENCIAS

Como ya se señalaba en la presentación de este capítulo, dedicado a presentar cada una de las acciones concretas que se implementaron como parte de la evaluación llevada a cabo en el Bachillerato de la ADM, el ciclo de conferencias quedó organizado en el segundo apartado. El apartado que acabamos de presentar, aunque, como ya señaló, no fue una actividad como tal, ha sido construido con el propósito de contar con información amplia sobre el currículo oficial el cual viene siendo el marco de referencia pedagógico o programa del sistema educativo desde el cual se ha desarrollado el Bachillerato de la ADM.

Este ciclo fue la primera actividad que se realizó como parte del proyecto encaminado al estudio del Bachillerato dentro de la ADM. Se trata de una actividad que fue programada directamente por personal de la Dirección de Asuntos Académicos durante los días 29, 30 de noviembre y 1, 2, y 3 de diciembre de 1999. Fueron tres escuelas profesionales de danza las que participaron: Escuela Nacional de Danza Folklórica(ENDF), Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea(ENDCC) y Academia de la Danza Mexicana(ADM)¹.

Se trató de conferencias dirigidas a profesores del nivel bachillerato de éstas escuelas, e impartidas por cuatro académicos con amplia trayectoria profesional, pertenecientes principalmente al bachillerato de la UNAM. Por ser cada uno de formación profesional distinta las temáticas que expusieron fueron diversas; en específico los temas fueron: 1) la importancia del bachillerato en la formación de los jóvenes en el siglo XXI; 2) el papel de las matemáticas en la formación del bachiller; 3) principales problemas en el aprendizaje de la historia en el bachillerato; y 4) el pensamiento científico.

El ciclo de conferencias tuvo como propósito abrir un primer espacio de análisis y reflexión, para los docentes, en torno a la función y propósitos del bachillerato desde la perspectiva del contexto educativo nacional, tomando en cuenta las circunstancias específicas de las escuelas profesionales de danza del INBA y las diversas situaciones que cotidianamente enfrentan los maestros ya sea en aspectos de índole actitudinal o axiológico, como con aquellos relativos a los contenidos de las materias de corte científico.

¹ En este punto es importante precisar que la SGEIA organizó este ciclo de conferencias en la ENDF y ENDCC como parte de una evaluación del servicio del Bachillerato que se pretendía hacer también en estas otras dos escuelas; esta es la única actividad de la cual sabemos se llevó a cabo en ambas escuelas, si se realizaron otras acciones lo desconocemos dado que existe un distanciamiento muy marcado entre una y otra escuela a pesar de que pertenecen al mismo Instituto.

Estas conferencias estuvieron organizadas por la DAA, por lo mismo mi participación en ellas fue sólo ofreciendo apoyo logístico.

En este sentido, fue como el ciclo de conferencias se articuló en función de varios ejes: un primer eje pretendió acercarse a la reflexión en torno al significado e importancia de los estudios a nivel medio superior dentro de la formación de los jóvenes de las generaciones actuales, así como también a las estrategias para conducir este proceso, desde lo formal (currículo) hasta los aspectos de interrelación maestro-alumno. El otro eje se articuló en torno a materias afines.

En el caso de la primera eje – cubierto por la primera conferencia - se expusieron aspectos tales como el significado e importancia que tuvo el bachillerato durante las últimas décadas del siglo XX y que tendrá durante los inicios del siglo XXI; en este sentido se motivó a dimensionar el papel que la educación tendrá a futuro tomando en cuenta los planteamientos que hace la OCDE o el Banco Mundial y Fondo Monetario Internacional.

Se planteó que la Reforma educativa de los años 90's tiene sus antecedentes en lo llevado a cabo principalmente en los 70's por el gobierno de Luis Echeverría y por el titular de la SEP en ese momento: Jaime Torres Bodet. En ambas reformas educativas el impulso principal fue dirigido en un principio al nivel de educación básico.

Durante 1992-1994 el impacto de la reforma educativa llegó a la educación media superior lo que permitió un cambio mancomunado entre el bachillerato de la UNAM y el del Colegio de Bachilleres; este último es el que tiene una mayor fuerza a nivel nacional.

Se plantearon también aspectos importantes relacionados con los procesos evaluativos; en el caso particular de México el CENEVAL constituye una agencia autorizada para evaluar la calidad de los aprendizajes de los alumnos que desean iniciar estudios a nivel bachillerato.

En el caso de las otras tres conferencias se abordaron aspectos interesantes que dieron a los docentes la posibilidad de reflexionar sobre su papel en el proceso enseñanza – aprendizaje, llevado a cabo en cada uno de sus espacios de trabajo. Se trató principalmente de dar elementos que les permitieran comprender que a los alumnos se les debe facilitar el acceso a los conocimientos matemáticos - de los cuales es muy común que los adolescentes los consideren difíciles o complejos - o a los conocimientos históricos – normalmente considerados aburridos por los mismos estudiantes -. Ante esto se plantearon estrategias de aprendizaje a ser desarrolladas con los alumnos para hacerles atractivos los saberes. Las aportaciones se dieron a partir de bases teóricas del constructivismo.

Como última actividad del ciclo de conferencias se realizó una mesa redonda para reflexionar en torno al bachillerato que se imparte en las escuelas superiores de Danza y en donde participaron profesores de estas mismas escuelas.

Las aportaciones y reflexiones más importantes que en este espacio se dieron, a partir del registro escrito con el que se cuenta, fueron (se presentan de manera textual):

Profesores representantes de la ADM

Fueron dos las profesoras representantes de la ADM quienes a nombre de todos los maestros de nivel Bachillerato de la escuela hicieron sus aportaciones sobre el servicio educativo. se hizo la invitación para que las profesoras que asistieron en representación pertenecieran a las dos áreas educativas de la escuela: el área académica y el área artística; esto se hizo con el propósito de contar también con una percepción del Bachillerato no exclusiva del área académica. Esto fue parte también del carácter integral que se le quiere dar a la educación en la ADM.

Los planteamientos de los profesores fueron los siguientes:

- No hay una línea que brinde herramientas a los profesores para ser aplicadas a los saberes artísticos que en los que se forman los alumnos.
- ¿las materias académicas cómo pueden ayudar a la formación artístico-dancística?
- ¿qué tipo de bachillerato debemos impartir?
- ¿cómo vincular las materias artísticas con las académicas y viceversa?
- El paso de los alumnos por el bachillerato debe ser una experiencia grata.
- La estructura y organización del bachillerato en la ADM ha pasado por varias etapas que responden a las exigencias del sistema educativo.
- En los años 60's se propuso un bachillerato pero no fue reconocido.
- Los alumnos buscan mecanismos de ajuste entre las materia académicas y las artísticas; se enfrentan a dos condiciones distintas.
- Se debe establecer un bachillerato que responda las características propias de la institución.

Profesores representantes de la ENDF

- Es positivo tener un bachillerato en el INBA enfocado al área de las humanidades.
- Tan importante es el bachillerato como la profesión dancística, si el alumno no cuenta con las bases académicas que ofrece el bachillerato profesionalmente no se podrá desenvolver.
- Los maestros de bachillerato les han facilitado las cosas a los alumnos de las escuelas, principalmente por ser conscientes del mucho tiempo que se encuentran en la escuela. No se debería de ser tan paternalista. Habría que ser más estrictos en la disciplina.

- En 1976 se da por primera vez la inclusión del bachillerato en una escuela del INBA: la ADM. Años más tarde se implementa el modelo del plan de estudios del Bachillerato de la SEP.
- Configurar en el último año una área de América Latina.
- Se debe considerar que los alumnos que se atienden poseen características no comunes a bachilleratos generales.

Profesores representantes de la ENDCC

- Es necesario analizar el perfil de egresados, donde se dé importancia al enfoque de las Ciencias Sociales y las Humanidades.
- Aquí el bachillerato inició en 1982 con el plan de estudios del Colegio de Bachilleres.
- Se propone que en los dos últimos semestres se de apertura hacia temas de América Latina.
- Es necesario analizar si el plan de estudios del 82 es acorde con la formación artística.
- No se debe dejar de lado en el diseño curricular los aspectos de la interdisciplinariedad y la integridad; se trata de formar seres humanos integrales.

Finalmente, se retoman aquí también las aportaciones que hicieron otros profesores presentes en la mesa redonda y que dieron aportaciones en el momento de llevarse a cabo las discusiones.

- El que se cuente en la currícula con materias académicas y artísticas no garantiza la integridad.
- Hay que ser autogestivos elaborando programas y proyectos que se generen a partir de las necesidades internas de la institución.
- Se debe dar la integración de las áreas a través de los marcos colegiados
- Muchas de las problemáticas pueden ser debido a la forma de contratación de los profesores.
- Debe haber una mayor vinculación entre maestros de artes y de asignaturas académicas.
- Es necesaria la discusión académica sobre la finalidad del bachillerato.
- El problema no sólo es el de los planes y programas de estudio, sino también con los que participan en ese proceso.
- No se pueden desconocer las formas de contratación laboral.

La importancia de haber retomado algunos de los aspectos más sobresalientes² del Ciclo de Conferencias y su respectiva mesa redonda, estriba en que ciertos aspectos

² Dentro de estos aspectos están los relacionados con el tipo de Bachillerato que aspira a tener, considerando para ello los intereses y necesidades de los alumnos y la características muy particulares de la escuela; la necesidad de ver realizado realmente un proyecto educativo integral alimentado por el área académica y artística; las condiciones laborales en que se encuentran, entre otros.

descritos arriba – aportaciones, reflexiones, propuestas, cuestionamientos – volverán a ser planteados por los propios docentes en el trabajo llevado a cabo con ellos y el cuál será presentado en el siguiente apartado.

5.4 APARTADO III
APORTACIONES DEL SEMINARIO-TALLER CON DOCENTES:
HACIA LA DEFINICIÓN DE LOS ELEMENTOS QUE
CONFORMAN EL BACHILLERATO EN LA ADM.

5.4.1 Pautas de Orientación y nivel de participación profesional.

El seminario-taller fue un trabajo que el jefe del Depto. de Coordinación de Carreras y yo llevamos a cabo en coordinación con dos pedagogos de la Dirección de Asuntos Académicos; ambos equipos, de manera conjunta, participamos en su diseño y operación a través de reuniones de trabajo previas al seminario y durante su puesta en práctica.

La participación del personal de la Dirección de Asuntos Académicos fue muy enriquecedora principalmente por tratarse de profesionistas que formaban parte de esta importante instancia académico-administrativa, la cual, como ya se señaló en otro momento, es la principal encargada de las acciones encaminadas *Hacia la Consolidación del Proyecto Educativo de la Academia de la Danza Mexicana* ya que forma parte de una de las tres subdirecciones que constituyen al INBA – la Subdirección General de Educación e Investigación Artística - y es la responsable de la planeación, el análisis, diseño, elaboración, validación y evaluación de planes y programas de estudio de las escuelas a cargo del Instituto.

En el seminario participé en diversas sesiones apoyando la coordinación de las actividades que se les fueron asignando a los profesores, siempre contando para esto con el respaldo y asesoría del personal de la DAA.

El seminario-taller estuvo dirigido a todos los profesores del nivel bachillerato de la ADM y se impartió durante los meses de marzo, abril y mayo del 2000; aproximadamente 10 sesiones semanales de tres horas.

La participación de profesionistas externos a la escuela en el papel de coordinadores del seminario-taller y de los profesores de la escuela como los principales aportadores de información, fue parte del modelo de participación considerado en la misma evaluación del bachillerato; como ya se señalaba en la fundamentación teórica, la participación activa de los agentes involucrados en el currículo es fundamental.

5.4.2 Propósitos del seminario-taller

Fueron cuatro los **propósitos** que guiaron el seminario:

- Abrir un espacio de análisis y reflexión entre los profesores que atienden el Bachillerato en la ADM, para la realización de un ejercicio de autoevaluación del Plan de Estudios que se aplica.
- Brindar los elementos normativos, técnicos y teórico-metodológicos que definen y perfilan el Bachillerato en el contexto nacional.
- Sistematizar de manera colectiva los principios, lineamientos y procedimientos que caracterizan el funcionamiento del Bachillerato en la ADM.
- Delinear estrategias académico- organizativas de fortalecimiento académico al servicio educativo de la escuela.

5.4.3 Líneas temáticas de trabajo

A partir de estos propósitos se desprendieron las siguientes **líneas temáticas** de trabajo:

1. Principios sustantivos que identifican al Bachillerato en México.
 - fines, propósitos y características.
 - principios normativos que sustentan el Bachillerato en México.
2. Elementos que conforman un Plan de Estudios.
3. Análisis comparativo de modelos de bachillerato en México.
4. El Bachillerato en la ADM: perspectiva de operación.
 - los contenidos.
 - la práctica educativa.
 - los principios metodológicos.
5. El Bachillerato en la ADM: perspectiva de fundamentación.
 - La *fundamentación*.
 - Los propósitos institucionales y educativos.
6. El Bachillerato en la ADM: perspectiva de la población estudiantil
 - perfil de ingreso y egreso
 - el desarrollo académico de los alumnos
7. Definición de un plan de trabajo estratégico.

Como parte de la **metodología de trabajo** se consideró la modalidad de seminario-taller ya que permitía la construcción colectiva de productos específicos, a partir del análisis y discusión de materiales de orden académico-normativo. Por lo

mismo, desde un inicio se contempló el desarrollo de ejercicios individuales y grupales que facilitarían la sistematización de experiencias, reflexiones y recomendaciones encaminadas al fortalecimiento académico del proyecto educativo de la escuela a nivel bachillerato.

Puesto que también esta metodología requería que los participantes se comprometieran a llevar a cabo un trabajo individual entre cada sesión, a cada uno de los profesores se les distribuyó de manera anticipada material de trabajo necesario para el desarrollo de cada sesión.

El material de trabajo quedó concentrado como un solo estudio al que la DAA le dio el nombre de “el bachillerato en México, el caso de las escuelas de Danza del INBA”; sin embargo, mas bien contenía documentos variados, tales como:

- Currículum del Bachillerato General, 1998.
- Modificación al Plan de estudios del Bachillerato(4º, 5º y 6º semestre) de la Escuela Nacional Preparatoria.
- Bachillerato de Artes y Humanidades(CEDART), 1994.
- Plan de Estudios actualizado(19969 del Colegio de Ciencias y Humanidades.

5.4.4 Productos del seminario-taller

En el año que se llevó a cabo el seminario la planta docente del nivel bachillerato en la ADM estaba conformada por 14 profesores(cifra que hoy en día permanece sin cambio) de los cuales la mayoría participó en todas las sesiones de trabajo; hubo ciertas variaciones en el nivel de asistencia durante los días en que duró, pero sí se pudo contar con una presencia significativa de éstos en la mayoría de las sesiones.

Como primer actividad directa con los docentes se partió de la caracterización del bachillerato, iniciando con su definición como ciclo educativo dentro del Sistema Educativo Nacional y sus fines básicos.

Habiendo sido revisado por parte de los docentes información sobre estos aspectos – presentados ya en el primer apartado de este capítulo - se desprendieron varias reflexiones; se mencionan a continuación de manera sintética:

- a) El bachillerato implica:
 - una parte propedéutica para la licenciatura
 - nivel intermedio
 - escuela donde se adquieren conocimientos y ésta contempla planes y programas definidos
 - un subsistema de formación con distintas modalidades
 - Definición de la profesión/preparación para el trabajo

b) el bachillerato tiene como fines:

síntesis personal:

- madurez de pensamiento ya que el estudiante se encuentra en la etapa de la adolescencia
- Desarrollo de facultades psíquicas como adulto social: obligaciones y derecho como ser social
- Orden del pensamiento/punto de llegada y partida/toma de decisiones

Comprensión social y de su tiempo:

- contexto social, histórico y presente
- en ámbitos/ser social

Con base en ejercicios de revisión y análisis de los planes de estudio de las diversas opciones educativas vistas (Bachillerato General de la SEP, Colegio de Ciencias y Humanidades, Bachillerato de Artes y Humanidades) y con la identificación de algunos de los principales apartados que debe contener un documento orientador de los procesos educativos para los docentes (plan de estudios), pudieron irse precisando, definiendo y/o construyendo, a través de las sesiones, los siguientes rubros:

- A) Propósitos del bachillerato en la ADM
- B) Perfiles de ingreso
- C) Perfil de egreso del Bachillerato
- D) El mapa curricular que opera actualmente en la ADM
- E) Áreas de formación definiendo en cada una de ellas conocimientos, habilidades, actitudes que se fomentan a través de las asignaturas que las componen.
- F) Indicadores que posibilitan la concreción de un modelo pedagógico
- G) Inquietudes diversas sobre: el proyecto académico de la escuela, las características del proceso enseñanza-aprendizaje que en ésta se da, la vinculación entre danza y bachillerato, la carga horaria de los alumnos, la situación de los docentes, entre otras.
- H) Información de Apoyo.

A partir de esto se puede decir que las reflexiones que se llevaron a cabo durante todo este proceso de precisión-construcción fluctuaron entre el análisis del plano formal (elementos que constituyen a un Plan de Estudios) y y del plano real (la práctica educativa, el ejercicio profesional-docente).

A continuación se presentan los productos obtenidos para cada uno de los apartados mencionados, puesto que éstos constituyen el resultado de una primer etapa de trabajo directo con los docentes. Estos productos se construyen a partir de las

reflexiones, síntesis y reconstrucciones llevadas a cabo por los propios docentes en equipos de trabajo, razón por lo cual la información que presentaremos en cada aparato es una construcción colectiva de grupos de maestros y no opiniones o reflexiones individuales. Esta construcción colectiva de aportaciones pudo lograrse teniendo como apoyo la información que se les fue exponiendo y los documentos que previamente se les entregaron.

A) Propósitos del Bachillerato de la ADM.

Tomando como referencia los documentos de apoyo brindados a los profesores y en base a su experiencia docente dentro de la ADM, se les solicitó que construyeran los propósitos ideales que debían orientar el Bachillerato de la escuela. Básicamente se tomó como marco de referencia el currículo oficial, es decir, el Plan de Estudios del Bachillerato General de la SEP.

Se hizo este ejercicio precisamente porque se trataba de ir construyendo, con la colaboración de los docentes, el currículo orientador para el Bachillerato de la ADM, algo que como ya lo señalamos, fue uno de los propósitos sustantivos del trabajo.

Los propósitos que los docentes consideraron debía cumplir un Bachillerato como el de la ADM, fueron:

- Formar individuos capaces de atender su entorno, transformarlo y mejorarlo con actitud crítica.
- Fomentar el interés por la ciencia, el arte y la cultura
- Adquisición de valores éticos, estéticos, políticos, etc. Para un desarrollo más armónico de su vida.
- Promover una relación dinámica entre las materias artísticas y escolares, con el fin de propiciar conocimientos interdisciplinarios para el desarrollo integral del alumno.
- Fomentar el desarrollo de su formación artístico-científica, para aplicar sus conocimientos en el ejercicio de su profesión.
- Formar estudiantes conscientes de su realidad y contexto histórico-social así como desarrollar una visión crítica y transformadora desde su ámbito profesional futuro.
- Proporcionar al educando un conocimiento general de las diferentes áreas, traduciéndose esto en: cultura general, conocimiento introductorio o una especialización posterior.

B) Perfil de Ingreso deseado

Este fue uno de los apartados que los mismos docentes consideraron como el segundo más importante en la construcción del programa institucional.

- El tipo de perfil de ingreso que consideraron debería guiar el Bachillerato, fue:
- Alumno con formación en educación básica con aptitudes para la asimilación de conocimientos más especializados con el objeto de formarse un panorama de su sociedad y de las otras áreas de conocimiento a fin de mejorarla desde el campo profesional de su preferencia.
 - Que el alumno se interese en su formación académica y artística.
 - Que se interesen por el mundo que les rodea.
 - Que hayan terminado el 4º año de primaria o tercero de secundaria.
 - Que tengan la capacidad, conocimientos, habilidades y actitudes que le proporcionaron los niveles anteriores de escolaridad.

C) Perfil de Egreso al que se aspira

Este rubro quedó enmarcado por los docentes en el tercer lugar de importancia; se construyó tomando como marco de referencia al Bachillerato de la SEP.

Las características que le da a este perfil de egreso para los alumnos que cursan su Bachillerato en la ADM, sería:

- Haber obtenido los elementos básicos de conocimiento para la elección de una profesión o campo de trabajo que le permitan transformar su entorno para un mejoramiento del mismo.
- Que cuenten con una cultura general que les permita ingresar a cualquier Institución de Educación Superior.
- Que el alumno cuente con los conocimientos generales que le permitan ingresar y mantenerse en otras instituciones de educación superior, si éste elige una carrera diferente a la danza.
- Que el educando esté preparado para seguir reflexionando y tomar acciones sobre la ubicación de su profesión como parte de la sociedad.

D) Análisis del mapa curricular que opera actualmente.

Aquí los docentes hacen un análisis del mapa del Bachillerato de la ADM, y también se hace un breve estudio comparativo(cuantitativo) entre este y los mapas curriculares de las otras opciones educativas consideradas. (Este punto quedará ampliado al final del apartado, en el inciso H).

E) Áreas de Formación.

Para la construcción de este rubro fue importante la experiencia profesional que cada uno de los docentes tiene su especialidad. Los resultados que se obtuvieron vienen siendo en cierta forma los contenidos, habilidades y actitudes generales que consideran debe cubrir cada campo de conocimiento.

El rubro se abordó por los docentes, a partir de la revisión que se hizo a las áreas de conocimiento en las que se basa una propuesta académica para cubrir un perfil de egreso determinado y en concordancia con los propósitos del proyecto académico, los docentes caracterizaron lo siguiente:

Área de formación	Caracterización	Asignaturas que la conforman
Ciencias Exactas	<ul style="list-style-type: none"> - Que el alumno, al observar problemáticas diversas en su entorno, pueda plasmar en gráficas para su análisis. - Que el alumno adquiera conocimientos y herramientas algebraicas que le permitan plantear y resolver problemas de la propia materia y de otras ramas del conocimiento. - Que los conocimientos adquiridos en años anteriores lo respalden y pueda realizar ya un análisis abstracto y más sistemático. 	Matemáticas
Ciencias Naturales	<ul style="list-style-type: none"> - Dentro de las ciencias pertenece a las ciencias factuales, y entra dentro de las ciencias naturales, ya que permite explicar los fenómenos físicos que ocurren en la naturaleza con las leyes que lo rigen. - La biología es una ciencia que se agrupa en el área de las ciencias naturales ya que se encarga del estudio de los fenómenos naturales, tratando de explicar y demostrar los eventos que lo originan, forman y que finalmente moldean el mundo vivo. por otra parte también promueve la ciencia y la tecnología para mejorar el medio ambiente y procurar tener un planeta que permita la existencia de la vida y mejoramiento de algunos recursos naturales indispensables para la vida humana. 	Biología Ecología Física Química
Ciencias Sociales	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar al alumno, como ser social, las herramientas que habrán de dotarlo de una conciencia de su realidad económica, política y social en un contexto histórico determinado - Ciencias Sociales entendidas como un conjunto de disciplinas académicas que estudian el origen y el desarrollo de la sociedad, de las instituciones y de las relaciones e ideas que configuran la vida social. Entre las ciencias que conforman esta área se encuentra la psicología, que es el estudio científico de la conducta y la experiencia, de cómo los seres humanos sienten, piensan y aprenden y conocen para adaptar el medio que les rodea. 	<ul style="list-style-type: none"> -Historia de México -ESEM -Introd. a las Ciencias Sociales -Historia del Arte en México -Seminario del Arte en México -Psicología
Humanidades	<p>Lógica: enseña como trabaja la mente en la investigación con:</p> <p>a)precisión, b)validez-invalidéz, c)verdad-falsedad, d)organización, e)simbolización, f)axiomatización, g)consistencia-inconsistencia.</p> <p>Filosofía: enseña la formación de las ideas y teorías en todos los ámbitos de conocimiento:</p> <p>a)individuo-sociedad, b)histórico-político, c)praxis-metodología, d)fenómeno-hecho, e)cosa-objeto.</p>	Filosofía(lógica) a) Estética Ética
Lenguaje y comunicación	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrolla las diferentes formas de comunicación y propicia el entendimiento de los procesos comunicativos a través de otros idiomas y/o formas de transmitir información, ya sea visual, auditiva, sensitiva. - La materia de inglés está inserta en el área de lenguaje y comunicación, ya que el programa de la misma está orientado a facilitar a los alumnos el manejo del idioma como una herramienta que le va a permitir interactuar en un medio más amplio de comunicación a la vez que podrá acceder a información global y actualizada de primera mano. - Ofrecer herramientas básicas para realizar investigaciones de diversos tipos, principalmente en las áreas sociales. - Desarrollar la capacidad creativa y expresiva - Lenguaje literario, científico y cotidiano. 	Inglés Lectura y Redacción Ciencias de la Comunicación Metodología de la Investigación Literatura

A partir de la caracterización anterior, se definieron, en cuanto a su estructura conceptual y temática, los conocimientos, habilidades y actitudes que cada área formativa debe fomentar:

Área de Formación	Conocimientos	Habilidades	Actitudes
Ciencias Naturales	<ul style="list-style-type: none"> - El alumno debe saber los conocimientos básicos que expliquen los eventos en la naturaleza y relacionarlos con su mundo interno y externo - Conocer leyes y principio que expliquen los fenómenos de la naturaleza 	<ul style="list-style-type: none"> - Como parte de la cultura básica de nuestro tiempo, es importante que adquiera las habilidades indispensables para tener acceso al conocimiento de las ciencias naturales. - <i>Destreza experimental</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Teniendo un análisis, comprensión y un lenguaje apropiado que le permita aplicar el conocimiento a la <i>vida diaria</i>. - Conservación del entorno
Ciencias Exactas	<ul style="list-style-type: none"> - Álgebra, geometría plana, geometría analítica, estadística. - Diferentes campos de números - Conocer procesos de despeje - Relacionar números operacionales - Capacidad de ubicación espacial - Conocimiento y dominio de instrumentos de medición - Conocimiento de coordenadas cartesianas - Análisis algebraico: puntos, rectas y curvas 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de la capacidad lógica de plantear, instrumentar y resolver problemas en general. - Desarrollo lógico-sistemático de hipótesis - Capacidad de ubicación espacial - Conocimiento y dominio de instrumentos de medición - Relacionar álgebra y la geometría de manera abstracta - Conocimiento de coordenadas cartesianas - Herramientas para el análisis de problemas diversos; representación en tablas y gráficas. 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿para qué saberlo? - para desarrollar el pensamiento sistematizado - la proporción de herramientas para el estudio de fenómenos, situaciones o experiencias de su realidad - para enfrentar la propia vida de competitividad - para incorporarse al mundo del conocimiento - ¿cómo verificar lo que sabe? - al intercambiar con los demás sus saberes - al ser capaz de resolver sus propias problemáticas con menores dificultades
Humanidades	<ul style="list-style-type: none"> - teoría del conocimiento: <i>noesis, eisteme, psitis, eikasia</i> - teoría del conocimiento sujeto-otro-objeto, recíprocos 	<ul style="list-style-type: none"> - desarrolla o aplica el pensamiento lógico científico sistemáticamente - evaluación, entrevista, examen: explicación, sinopsis, simbolización, conducta - plantear e identificar hipótesis - diferenciar lo científico de lo empírico 	<ul style="list-style-type: none"> - amor a la vida
Lenguaje y Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer las reglas que rigen la elaboración, comprensión de diferentes formas de comunicación - Cómo transmitir un mensaje (informa) - Participar conscientemente en el proceso 	<ul style="list-style-type: none"> - Cómo transmitir un mensaje (informal) - Para interactuar en un medio cada vez más amplio - Participar conscientemente en el 	<ul style="list-style-type: none"> - con el logro o fracaso en la interacción con su medio, en la medida que amplía o no su

	dialéctico o dialógico de la comunicación.	proceso dialéctico o dialógico de la comunicación	interacción en el medio que lo rodea a través de la comunicación establecida - actitud receptiva a los diferentes mensajes en su entorno - participa conscientemente en el proceso dialéctico o dialógico de la comunicación.
Ciencias Sociales	- el devenir histórico de las estructuras histórico-sociales - cuando es capaz de construir una opinión o crítica sobre el acontecer social.	- Cuando es capaz de construir una opinión analítica o crítica sobre el acontecer social	- para que se convierta en un agente activo del cambio - ser tolerante a su entorno social - debe ser un ente con valores.

F) Indicadores que posibilitan la concreción de un modelo artístico-pedagógico.

Este punto se construyó a partir de considerar que todo análisis curricular no es significativo si no se toma en cuenta el carácter del modelo pedagógico en que se sustenta; en tal sentido es que en diversos momentos del seminario se hizo referencia a la práctica docente en relación al proceso enseñanza-aprendizaje. Estos puntos serán retomados en el siguiente apartado para sustentar los aspectos explorados en el trabajo con alumnos.

Los resultados del análisis y reflexión a los que llegaron los docentes fueron los siguientes:

1. Enfoque de los contenidos de aprendizaje:

- vinculación teoría-práctica.
- enfoque comunicativo.
- enfocar los contenidos a fomentar su conciencia del ser social como bailarín
- vinculación de los contenidos con el área artística.
- Dialéctico.
- ecléctico.
- promover el interés y el gusto por la materia.
- debe ser gradual y sistemáticas: análisis 35%, práctica 65%.
- síntesis al nivel de producción del objeto de conocimiento.
- planteamiento de problemáticas reales y su resolución.
- acercar el conocimiento teórico a la realidad y vincularlo a la vida cotidiana.

2. Principios de enseñanza:

- redes de conocimiento ordenada y jerarquizada.
- normas de respeto claras.
- búsqueda de procesos de pensamiento.
- autoevaluación: maestro-alumno.
- fomento de juicio crítico.
- claridad, coherente, concreta y abierta.
- vinculación con el plan general del bachillerato.

3. Relación maestro-alumno:

- retroalimentación, respeto, confianza, cordialidad, comprensión, claridad, orientación.
- respeto al trabajo y a la persona.
- debe ser horizontal, comunicación de tolerancia, de flexibilidad de aceptación, de empatía.
- fomento del respeto a las reglas de trabajo.

4. El aprendizaje de los alumnos:

- el alumno debe tener habilidades y capacidades.
- hacerlos conscientes de su realidad para hacerlos más completos.
- debe ser actual, reflexivo, significativo, continuo, relacionado con su desarrollo y sus intereses.

5. Perfil docente:

- Profesional.
- comprometido, racional y con juicio crítico.
- preparación constante para el dominio de su materia(actualización docente).
- preparación en los procesos de planeación didáctica.

6. Otros:

- trabajo colegiado.
- procesos evaluativos.
- actualización docente.
- animación académica.
- vinculación coherente entre directivos, docentes, áreas y departamentos.

G) Consideraciones Generales

Durante el transcurso de las sesiones se fueron acordando algunos aspectos y surgieron observaciones importantes a tomar en cuenta en los análisis posteriores del trabajo.

Como a continuación veremos, este punto es realmente relevante por la riqueza de las aportaciones que los profesores en su momento hicieron respecto al servicio del bachillerato; por esto mismo en el siguiente capítulo, al momento de que hagamos una evaluación y síntesis de todo el proyecto, muchos de estos mismos aspectos se retomarán.

En seguida, se presentan de forma textual acuerdos y observaciones que surgieron, relacionados con:

1. Proyecto académico
2. Plan de estudios
3. Programas de estudios
4. Práctica docente
5. Práctica profesional
6. Aspectos académico-administrativos
7. Alumnos

1. Proyecto Académico

- En parte es viable, pero muy ambicioso, ya que hay saturación de materias, alta carga horaria y los espacios físicos son reducidos.
- Debe buscar la educación integral: formación interdisciplinaria y multidisciplinaria: tanto en los aspectos teórico-conceptuales como en los aspectos técnico-sensibles.
- Contar con un enfoque constructivista del proceso enseñanza-aprendizaje.
- Promover el desarrollo de los estudiantes en tres esferas: a) *esfera del conocimiento* a partir de la participación activa, la reflexión y la actitud crítica de los alumnos; b) *esfera de la convivencia*, a partir del fomento a la responsabilidad, autonomía, disciplina, cooperación y respeto mutuo; c) *esfera personal*, promoviendo la honestidad, la seguridad y confianza en sí mismo y la capacidad de autocrítica.
- Se propone que la carrera se extienda a un nivel de licenciatura o de especialización
- Es necesario hacer la formulación de un bachillerato propio.
- Se requiere hacer un análisis para ver si la escuela cumple con su finalidad o no.
- Ha faltado la definición de un enfoque específico en el cual todos los docentes confluyan.
- La institución no ofrece un nivel superior, por eso son muy pocos los alumnos que se dedican a la danza, en promedio el 20%.
- Los alumnos que egresan de esta escuela pueden integrarse a otras escuelas de estudios superiores en las carreras de humanidades.
- Se han dado elementos esenciales para el análisis del contexto social, sin embargo, ha faltado el contacto directo con la sociedad.
- Falta vinculación entre materias de las diferentes áreas de formación.

- Se presentó una confusión en cuanto a si el bachillerato es o no un requisito para los alumnos que concluyen la carrera, quedando aclarado que éste no es necesario para la certificación de estudios en danza.
- Se reafirmó que el bachillerato es un servicio en sí mismo, independiente de la carrera de danza, que debe estructurarse conforme a lo estipulado en el Sistema Educativo Nacional.
- Hasta ahora el bachillerato ha funcionado sin la materia de Geografía por lo que es necesario revisar si es fundamental para implementarla. Asimismo hacen falta las materias de preparación para el trabajo.
- Hace falta una definición del enfoque, ya que se manejan diferentes enfoques.
- Se propone la articulación de materias para que los alumnos tengan más tiempo para estar en contacto con la sociedad donde se van a desenvolver.
- La carga horaria que tienen los alumnos en la ADM rebasa el límite nacional, ya que es de 50 horas en promedio a la semana, por lo que los alumnos no tienen tiempo para realizar una práctica profesional.
- No se cuenta con un perfil de ingreso para el bachillerato. Los alumnos ingresan directamente de la secundaria, por lo que no existe una ruptura real entre un ciclo y otro.
- Para desarrollar los perfiles de ingreso al bachillerato, debemos conocer los perfiles de egreso de la secundaria.
- Realizar un análisis interno de la estructura curricular por áreas de formación sobre el enfoque y alcances de cada asignatura.

2. Plan de Estudios¹:

- No se cuenta con éste.
- Es necesario su existencia para poder guiar la práctica profesional de los docentes.
- Debe construirse a partir de las particularidades de la escuela y de los intereses y necesidades de los alumnos.

3. Programas de Estudio

- Actualmente se aplican una diversidad de programas de estudio. Algunos docentes aplican programas del CCH, otros del CEDART y otros los programas del Bachillerato General de la SEP.
- Se requiere realizar la planeación de los programas de estudio y de los planes de trabajo docente.

4. Práctica Docente

- Los enfoques dependen del programa, formación del profesor y de su pensar.

¹ La diferencia del Plan de Estudios con el Proyecto Académico, para los docentes, fue considerar al primero únicamente como el documento escrito, tangible, mientras que el proyecto académico viene siendo parte de un proceso más complejo en donde quedan contemplado todos los aspectos académicos y artísticos.

- No hay comunicación entre los docentes del área de escolaridad y mucho menos con los de las áreas artísticas(existe una ruptura).
- Las contradicciones anteriores provocan en el alumno cansancio mental, desmotivación por la carrera de la danza, ausentismo, fobia a la danza.
- El profesor no esta motivado, no hay remuneración económica de las horas de trabajo, existen diferencias de pago, las plazas de los maestros de artísticas son homologadas, los profesores de primaria y secundaria participan en carrera magisterial, los de bachillerato no tiene este tipo de estímulos y no saben a quién pertenecen.
- No hay un cuerpo colegiado que resuelva los problemas de bachillerato. Las reuniones que se realizan se enfocan al análisis de los otros planes de estudio(los de artísticas o del nivel básico). Se propone construir una academia específica para el bachillerato.
- Los profesores de danza(danza clásica) han provocado en las alumnas fobia hacia la danza.
- Se requiere de formación y actualización docente.
- Existe desconocimiento de la estructura curricular por parte de los docentes.
- Los maestros de las asignaturas de la carrera obstaculizan el tiempo de las asignaturas del bachillerato.

5. Aspectos Académico-Administrativos.

- No existe un plan de trabajo anual.
- No hay programas que tengan correspondencia al bachillerato.
- No hay un cuerpo colegiado que resuelva los problemas del bachillerato.
- Se requiere que la dirección de la escuela contribuya a la toma de decisiones.
- Improvisación.
- Centralismo(en la toma de decisiones).
- Precaria participación de los docentes; faltas de estímulos.
- Subjetivismo en la interpretación del proyecto educativo según la autoridad en turno.
- Carencia de recursos: instalaciones, difusión, matrícula, formación de los docentes y actualización.
- Se requiere de un programa de actualización y formación docente.

8. Alumnos

- Rebeldía.
- Capacidad crítica.
- Conflicto con principios de autoridad.
- Fatiga constante.
- Apatía-desmotivación.

- Fatiga y desinterés al trabajo, debido al desgaste físico en el área artística.
- No cuentan con tiempo para hacer actividades extraclase.
- No identifican el cambio de nivel entre la secundaria y el bachillerato.
- La carga horaria a la que se enfrentan es de 50 horas a la semana en promedio.
- Se propone llevar a cabo un estudio de seguimiento de egresados, así como también al desempeño académico de los alumnos en tránsito.
- El índice de ausentismo en las asignaturas de bachillerato es alto
- Las profesoras de danza clásica han provocado en las alumnas fobia hacia la danza, así como problemas de autoestima.
- Se propone abrir líneas de comunicación con los alumnos.

H) Análisis cuantitativo de información de apoyo

En este rubro presentaremos información que fue la que permitió hacer muchas de las observaciones, reflexiones y aportaciones a los docentes, por lo mismo es que aquí la presentamos como parte complementaria a lo plasmado en el rubro anterior.

Los siguientes cuadros constituyen un análisis llevado a cabo en el momento del seminario sobre el tiempo preciso en que un grupo de alumnas(os) de primer año de bachillerato dedicaban a sus actividades escolares – tanto artísticas como académicas – cada día de clases.

Horarios de clases

1. Horario de clases (ejemplo: grupo de primer año de Bachillerato)

Horario	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
7:00-7:50	Química	Física	Met. de Invest.	Met. de Invest.	Int. C. Sociales
7:50-8:40	Química	Int. C. Sociales	Met. de Invest. 7:50-8:30	Física	
8:50-10:50	Danza Clásica	Danza Clásica	Danza Clásica	Danza Clásica	Danza Clásica
11:00-11:50	Lectura y Redacción	Lectura y Redacción	Matemáticas 10:55-11:50	Matemáticas 10:55-11:50	Matemáticas
11:50-12:40	Lectura y Redacción	Química	Física	Química	Matemáticas 11:50-12:30
12:50-14:50	D. Contemporánea	Música 13:00-14:30	D. Contemporánea	D. Contemporánea	Práct. Escénicas 12:30-14:30
14:50-15:50	Comida	Comida	Comida	Comida	Comida 14:30-16:00
16:00-17:30	Prácticas Escénicas*	Coreografía 16:00-17:30	Música 16:30-18:00	Coreografía 16:00-17:30	Teatro 16:30-18:00
		Danza Mexicana 17:30-19:30	Historia de la Danza 18:00-20:00	Danza Mexicana 17:30-19:30	
Total de tiempo efectivo de clase	8 hrs. 50 min.	10 hrs. 20 min.	10 hrs. 45 min	10 hrs. 55 min.	min.

*El tiempo de esta asignatura(prácticas escénicas) se distribuye a partir de la planeación de los proyectos escénicos contemplados por cada área dancística, por lo tanto no se considera como una asignatura a ser impartida en todo el ciclo escolar.

-Total de horas efectivas de clase a la semana: **49 hrs. 10 min.**/Promedio de horas efectivas de clase por día: **10 hrs.**

Horario	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Área Académica	3 horas 20min.	3 horas 20 min.	3horas. 15min	3horas 25 min.	2horas 30 min.
Área Artística	5hrs. 30 min.	5hrs. 30 min.	7hrs. 30 min.	7hrs. 30 min.	6hrs. 30 min.
Comida	1 hora	1 hora	1 hora	1 hora	1hr. 30 min.
Tiempo de transito	30 min.	30 min.	35 min.	25 min.	10 min.(más 1 hora libre)
Total	10hrs. 20 min.	10hrs. 20min.	12hrs. 25 min.	12hrs. 20 min.	10hrs. 40min.

- Total de tiempo de permanencia a la semana(considerando tiempos de transito y de comida): 56 hrs. 5 min.
- promedio de horas de permanencia al día:11hrs. 20 min.
- Promedio de horas de receso al día: 1hr- 20 min.

Derivado de este análisis, otro aspecto trabajado en el taller con docentes estuvo relacionado con un análisis al mapa curricular del bachillerato de la ADM, principalmente en lo concerniente al número de horas que se le otorgaba a cada asignatura. Esta actividad permitió identificar la existencia, por una parte, de un **horario formal** de horas para cada asignatura(ver **anexo 3-A**) y, por otra parte, un **horario real** de horas; como se observará, el resultado es que existen diferencias importantes entre uno y otro.

La distribución real de horas para cada asignatura del bachillerato detectadas, es la siguiente:

Tiempo efectivo(real) de clases

1er. semestre	2º semestre	3er. semestre	4º semestre	5º semestre	6º semestre
Matemáticas I 3 hrs. 20 min.	Matemáticas II 3 hrs. 20 min	Matemáticas III 3 hrs. 20 min	Matemáticas IV 3 hrs. 20 min		
Química I 3hrs. 20 min.	Química II 3hrs. 20 min.	Biología I 2hrs. 30 min.	Biología II 2hrs. 30 min.		
Física I 2hrs. 30 min.	Física II 2 hrs. 30 min.		Ecología 2hrs. 30 min.		
Int. a las C. Soc. I 1h 40m	Int. a las C. Soc. II 1h 40min	Est. Soc. Mex. I 2h 10 min.	Est. Soc.Méx. I 2h 10 min.		
		Historia de México 2h 20 min.			
		Filosofía I 2h 30min.	Filosofía II 2h 30min	Psicología I 3h 20min	Psicología II 3h 20min.
				Historia del Arte 2h 30min	Seminario del Arte 2h 30min
				Estética 3 2h 30min	Ética 2h 30min
Métodos de Investigación I 2h 30min	Métodos de Investigación II 2h 30min			C. de la Comunicación I 2h 30min	C. de la Comunicación II 2h 30min
Lectura y Redacc. 2h 30min	Lectura y Red. II 2h 30min	Ingles I 2h 20min	Ingles II 2h 20min	Literatura I 2h 30min	Literatura II 2h 30min
15h 50min	15h 50min	15h 10min.	15h 20min.	15h 20min	13h 20min

Nota: por la relevancia que tiene la información de éste cuadro para los propósitos de esta *Memoria*, aunque no existen muchas diferencias entre los horarios estudiados en el momento que se llevó a cabo el primer análisis y los horarios actuales, los datos han sido actualizados y se han obtenido a partir los horarios de grupos del ciclo 2003-2004.

Por lo mismo es que este mapa curricular es sumamente relevante ya que es a partir de estas cargas horarias como se construyen los horarios escolares de los grupos de bachillerato y no a partir del número de horas que marca el mapa curricular formal; de aquí un ejemplo significativo del distanciamiento existente entre el plano del currículo real y el formal.

Otro análisis cualitativo llevado a cabo con la información de apoyo tuvo que ver con las distintas opciones de bachillerato revisadas. Lo que se obtuvo fue lo siguiente:

Curriculum del Bachillerato General, SEP 1998

AREA O NUCLEO DE CONOCIMIENTO	ASIGNATURAS	Nº DE CURSOS	CREDITOS	HORAS SEMANALES	HORAS TOTALES
Núcleo Básico	17-19	30-32	218-230	26-29	109-115
Formación o Definición Profesional (o núcleo propedéutico)	3	6	36		18
Núcleo de Capacitación para el Trabajo o Fortalecimiento Propedéutico	4	8	56		28
Total	24-26	44-46	310-320	26-29	155-161

Fuente: ver CUADRO I de página 93.

Curriculum actual del Bachillerato de la Academia de la Danza Mexicana

AREA O NUCLEO DE CONOCIMIENTO	ASIGNATURAS	Nº DE CURSOS	CREDITOS	HORAS SEMANALES	HORAS TOTALES
Núcleo Básico	14	26		14-20	83.5
Núcleo Propedéutico	6	8		(tiempo formal)	23
Núcleo de Formación Artístico-Profesional(6º a 8º año de la carrera)	8	24	122	33	99
Total	28	58	310-320	47-53	205.5

Fuente : Ver ANEXO N° 4-B.

Curriculum del Bachillerato de los Centros de Educación Artística(ejemplo: CEDART "Luis Spota", especializado en Danza).

AREA O NUCLEO DE CONOCIMIENTO	ASIGNATURAS	Nº DE CURSOS	CREDITOS	HORAS SEMANALES	HORAS TOTALES
Núcleo Básico	11	25		16-20	72
Núcleo Propedéutico	8	16			42
Núcleo de Formación Artístico-Profesional	11	28		16-18	
Total	30	69		32-38	

Fuente: Ver ANEXO N° 6.

Curriculum del Bachillerato de la Escuela Nacional de Danza Folklórica

ÁREA O NUCLEO DE CONOCIMIENTO	ASIGNATURAS	Nº DE CURSOS	CRÉDITOS	HORAS SEMANALES	HORAS TOTALES
Núcleo Básico	13	28			
Núcleo Propedéutico	6	12			
Núcleo de Formación Artístico-Profesional	20	52	239	30-32	182
Total	39	92			

Nota: Se integra cuadro general de la ENDF por tratarse de una escuela profesional de danza, que al igual que la ADM también ofrece el Bachillerato, paralelo a la formación profesional; aunque en esta escuela la carrera profesional en Danza Folklórica sólo tiene una duración de 3 años.

No se anexa mapa curricular por no contar con un dato preciso sobre la distribución que hace la escuela principalmente de las asignaturas académicas.

En esta escuela, las asignaturas artísticas están distribuidas por semestre, a diferencia de la ADM donde la distribución es anual, razón por lo cual en este cuadro el número de cursos es elevado, a diferencia de la ADM.

Curriculum del Bachillerato del Colegio de Bachilleres

ÁREA O NUCLEO DE CONOCIMIENTO	ASIGNATURAS	Nº DE CURSOS	CRÉDITOS	HORAS SEMANALES	HORAS TOTALES
Núcleo Básico, obligatorio	14	30	216		108
Núcleo Complementario Optativo	3	6	36	22-30	
Formación Terminal (Capacitación para el Trabajo)	6-10		30-64		32(aprox.)
Total	23-27	36	258-316	22-30	108-140

Nota: ver ANEXO N° 7.

A modo de nota final, es preciso señalar que todos los datos mostrados en los cuadros anteriores no fueron presentados así en el momento que se llevó a cabo el trabajo con los profesores. Toda la información ha sido actualizada, organizada y revisada lo más detalladamente posible con el fin de no caer en especulaciones; por esto mismo es que debajo de cada cuadro se ha anotado el número de anexo al que habrá que remitirse para poder observar los mapas curriculares de cada opción educativa; además en estos anexos a pie de página se han agregado también las anotaciones y aclaraciones pertinentes.

Otro aspecto muy importante que no se señala en las anotaciones de los mapas curriculares es el referente a los días efectivos de clase durante el ciclo escolar.

En el caso de la ADM el Bachillerato se sujeta al calendario escolar que la SEP emite para el nivel básico, por lo mismo desde antes del año 2000 hasta hoy en día este comprende 200 días efectivos de clase. Todas las áreas académicas (primaria, secundaria y bachillerato) se sujetan a esta disposición. Aunque el bachillerato de la ADM se rige académicamente por semestres, no existe ningún rompimiento entre la conclusión de un semestre non y el inicio de un semestre par; por ejemplo: si un grupo de alumnas

finalizan el primer semestre, se les emite sus calificaciones correspondientes, más, sin embargo, continúan con su proceso educativo e inician el segundo semestre sin la existencia de recesos escolares. El receso escolar se da sólo ya hasta que concluye el semestre par, momento mismo en que también finaliza el ciclo escolar en primaria y secundaria.

El proceso de formación educativo de los alumnos del Bachillerato de la ADM sólo se llega a ver en alguna medida interrumpido, no por un receso escolar, sino por las actividades que la escuela programa y que son inherentes a los procesos de formación artístico-dancísticos que ofrece; nos referimos a las prácticas escénicas y a las prácticas de campo. Aunque habrá que decir que el tiempo que lleva la realización de estas actividades no es demasiado; las prácticas escénicas llegan a requerir que las clases de escolaridad sean suspendidas no más de dos semanas para que los alumnos se dediquen exclusivamente a sus montajes dancísticos; las prácticas de campo sólo se realizan una o dos veces máximo por ciclo escolar y cada una llega a tener una duración máxima de 5 días.

Otro aspecto que es necesario mencionar es que el inicio de ciclo escolar en la ADM se da una semana después a como lo marca el calendario escolar debido a que la escuela dedica esa semana para impartir el curso de inducción a los alumnos de primer ingreso.

En concreto, si tomamos en cuenta que los tiempos que representa para la ADM realizar actividades como el curso de inducción o las prácticas escénicas, y si repetimos que los alumnos de Bachillerato de la ADM no cuentan con ningún receso escolar cuando concluyen semestres nones, podemos concluir que el ciclo escolar no es realmente de 200 días efectivos de clase, pero tampoco es muy inferior a esta cifra.

Lo anterior representa decir que la ADM por ser una escuela profesional de danza cuenta cierto grado de autonomía para poder ajustar el calendario de la SEP a las características propias de la escuela y, por lo tanto, a sus necesidades de formación profesional, y no necesariamente a las disposiciones oficiales. Condiciones algo similares se presentan con en los CEDART's y en la ENDF.

En lo que respecta al Colegio de Bachilleres y al Colegio de Ciencias y Humanidades, en ambas opciones sí existe un rompimiento temporal entre uno y otro semestre. Si se toman como referencia los calendarios escolares del ciclo 2003-04 de cada opción educativa, se observará que entre la conclusión de un semestre escolar non y el inicio de un semestre par hay un receso escolar de hasta más de un mes, sin tomar en cuenta el periodo vacacional que se atraviesa en diciembre.

También habrá que considerar que en cada una de estas dos opciones escolar, los semestres pares concluyen en un momento muy distinto al del ciclo escolar anual de la

SEP. Mas, sin embargo, ambas opciones dan inicio a sus semestres nones en el momento mismo en que inicia el ciclo escolar establecido por la SEP(18 de agosto).

Partiendo de los mismos calendarios del ciclo 2003-04, se puede determinar una cifra aproximada de número de clases hábiles en el año escolar. Colegio de Bachilleres: 175 días hábiles de clases; Colegio de Ciencias y Humanidades: 156 días.

Si obtenemos el dato de la ADM a partir de lo expuesto anteriormente, podemos decir que su Bachillerato tiene un número aproximado de 170 a 180 días formales de clase.

Se ha contemplado presentar esta información por tratarse de datos relevantes para los análisis comparativos que hemos venido haciendo del Bachillerato de la ADM con otras alternativas educativas. Así se podrá tener una mejor comprensión de sus debilidades y fortalezas para alcanzar el principal propósito de esta memoria: la consolidación de los principios del Bachillerato de la ADM.

5.5 APARTADO IV EVALUACIÓN CURRICULAR CON ESTUDIANTES DE LA ADM

5.5.1 Pautas de orientación y nivel de participación.

El apartado anterior- seminario-taller con docentes del bachillerato – y éste tienen una gran relevancia, precisamente por tratarse del trabajo directo llevado a cabo con los principales agentes que constituyen al servicio educativo estudiado.

El trabajo con los alumnos(as) del tercer año de secundaria y tercer año de bachillerato se llevó a cabo en las instalaciones de la escuela los días 18 y 19 de mayo, y tuvo una duración de siete horas de trabajo efectivo. Específicamente, fueron 10 alumnas(ningún varón) de tercer año de secundaria y seis del nivel bachillerato las que participaron en la actividad.

Es importante señalar que esta actividad estuvo conducida principalmente por una pedagoga, perteneciente a la Dirección de Asuntos Académicos. No por ello considero que mi participación no haya sido relevante ya que mi colaboración consistió en brindar apoyo en todas las actividades que se desarrollaron con las alumnas: aplicación de cuestionarios y su sistematización; registro escrito de todas las aportaciones hechas por parte de las alumnas; ofrecer información relativa a la escuela: su organización, su proyecto educativo, las características principales del servicio del Bachillerato.

La conducción de la evaluación por una profesionista ajena a la escuela fue parte de una estrategia implementada por la misma dirección a la que ella pertenecía, ya que se consideró que por tratarse de un trabajo en que se iba requerir que los alumnos se abrieran a la comunicación y expresaran todo su sentir sin dificultades era necesario que quien lo llevara a cabo no fuera alguien perteneciente a la dirección escolar.

5.5.2 Propósito de la actividad y temáticas.

La reunión con los alumnos se programó como una actividad posterior al seminario-taller con docentes, con el propósito de conocer las vivencias y opiniones de las alumnas y alumnos que cursaban o estaban por iniciar el bachillerato en la ADM y con ello contribuir al análisis efectuado por el personal docente y directivo de la escuela.

La temática de trabajo fue la siguiente:

- objetivos personales

- plan de estudios
- organización escolar
- relación maestro-alumno
- perspectivas personales y profesionales

Se trabajó como modalidad de taller educativo, ya que la participación y las aportaciones de las alumnas fueron lo más importante. La dinámica del trabajo estuvo centrada en los participantes a través de actividades que partiendo de lo vivencial y anecdótico llegaron al análisis y a las propuestas concretas. También a través de cuestionarios y ejercicios se obtuvo diversa información específica, verbal y escrita.

La expresión abierta, sincera y responsable de cada participante ayudó a que la reunión transcurriera en un clima agradable y comprometido. Las alumnas manifestaron su confianza en que los resultados de la reunión aportarían elementos que contribuirían a mejorar el servicio del bachillerato ofrecido por la Academia.

Se decidió integrar en un solo grupo a las alumnas de secundaria y de bachillerato. Las mayoría de las actividades fueron comunes y sólo en caso del plan de estudios se trabajó diferencialmente. En todo momento las participantes mostraron interés y disposición a trabajar; las vivencias de uno y otro grupo se confrontaron en un clima de respeto mutuo y las opiniones y propuestas se complementaron satisfactoriamente.

En la primera sección de este apartado se describirán brevemente las actividades realizadas y los instrumentos empleados. En la segunda parte se presentarán los productos obtenidos así como algunas consideraciones generales sobre los mismos.

En el trabajo con las alumnas se diseñaron y aplicaron diversos cuestionarios que permitieran obtener información acorde con los propósitos de la evaluación; en los momentos que se considere necesario se especificará a cual tipo de cuestionario nos referiremos agregándole un número indicativo para poder ser consultado en la parte correspondiente al apartado de anexos.

5.5.3 Programación de las actividades:

A) Objetivos personales

ACTIVIDAD	INSTRUMENTO	PRODUCTOS OBTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> - Establecimiento de las expectativas individuales que llevaron a las alumnas a estudiar en la Academia. - Redacción del objetivo del servicio de bachillerato 	<p>Cuestionario 1 y 2, pregunta 3: "¿por qué decidiste estudiar en la Academia de la Danza Mexicana?" (ver ANEXOS N° 8 y 9).</p> <p>Respuesta individual en tarjetas</p>	<p>Listado de objetivos individuales.</p> <p>Objetivos del Bachillerato desde el punto de vista de las alumnas.</p>

B) Plan de Estudios

ACTIVIDAD	INSTRUMENTO	PRODUCTOS OBTENIDOS
- conversación grupal a partir de preguntas generadoras; se abordan aspectos específicos relacionados con la temática de la reunión.	Tres fueron los instrumentos considerados para obtener información por parte de los alumnos: 1) Cuestionario 1 a alumnas de secundaria(ANEXO N° 8): - ¿Piensas continuar tus estudios de danza en la ADM? - ¿Piensas estudiar el bachillerato en esta escuela? - ¿cómo calificarías el bachillerato que ofrece la escuela? 2) Cuestionario 2 a alumnas de bachillerato(ANEXO N° 9) - ¿cómo calificarías el bachillerato que éstas cursando? 3) Cuadro para valoración porcentual de cada asignatura cursada a lo largo del bachillerato(ver cuadro pag. 121). - materias fundamentales para tu formación. - materias que aportaron menos a tú formación, que incluso pudieran eliminarse del plan de estudios. - materias que es conveniente revisar en cuanto a sus objetivos y contenidos. - materia que complementan tu formación en el campo de la danza.	Valoración global del Plan de Estudios que ofrece la ADM
Sociodrama. Representación en equipos de situaciones acontecidas en un día de clases. Se hace representación de diversas vivencias a elección de cada grupo de alumnas.	Videograbación del sociodrama	Valoración por materia del plan de estudios. Opinión de las alumnas sobre la vivencia del plan de estudios

C) Organización Escolar

ACTIVIDAD	INSTRUMENTO	PRODUCTOS OBTENIDOS
Mi camino por la ADM Sociodrama	Cuestionario a alumnas de bachillerato(ANEXO 9): Ahora que estás por concluir tus estudios en la ADM: - ¿qué es lo que más te ha gustado al estudiar en la Academia? - Qué es lo que menos te ha gustado? - En tú opinión ¿qué debe de hacer el personal docente y directivo para brindar un mejor	Descripción de situaciones percibidas como problemáticas por parte de las alumnas Valoración general del bachillerato de la ADM, por alumnas que están apunto de concluirlo.

Conversación Grupal	servicio a los estudiantes que cursan el bachillerato en la ADM? Videograbación de las conversaciones	Propuestas para mejorar la organización y convivencia al interior de la escuela.
---------------------	--	--

D) La relación maestro-alumno

ACTIVIDAD	INSTRUMENTO	PRODUCTOS OBTENIDOS
Sociodrama Conversación grupal	Preguntas abiertas(no contempladas en los cuestionarios): - ¿Qué les recomiendas a tus maestros? - Materias en las que tuviste maestros especialmente destacados por el dominio en los contenidos de su materia y por su forma de enseñar. - Materias en las que tuviste maestros “problema” por falta de dominio de los contenidos de su materia o por su forma de enseñar	Descripción de las formas de relación maestro-alumno en el área académica y en el área dancística. Opinión sobre el desempeño específico de algunos maestros en la conducción de su materia.

E) Perspectivas personales y profesionales

ACTIVIDAD	INSTRUMENTO	PRODUCTOS OBTENIDOS
Conversación grupal	Cuestionario 1 y 2: - ¿ qué piensas hacer al concluir tus estudios en la ADM?	Descripción de problemáticas relacionadas con orientación vocacional, perfil de egreso y oportunidades de continuidad educativa.

F) Remembranza por la ADM

ACTIVIDAD	INSTRUMENTO	PRODUCTOS OBTENIDOS
Expresión de las experiencias más relevantes en su trayectoria educativa	Realización de un dibujo-collage, individual	Dibujo- collage libre de las alumnas participantes.

por la escuela, a través de un dibujo		
---------------------------------------	--	--

En seguida se describirán los aspectos más relevantes obtenidos de cada uno de los rubros de actividades arriba descritos.

➤ Aspectos explorados

a) objetivos personales

Edades de ingreso a la ADM

Alumnas de secundaria	Frecuencia	%
A los 9 años	3	30
A los 10 años	6	60
A los 11 años	1	10
Fuente: Cuestionario 1		
Universo: 10 alumnas		

Alumnas de bachillerato	Frecuencia	%
A los 9 años	3	33
A los 10 años	2	50
A los 13 años	1	17
Fuente: cuestionario 2		
Universo: 6 alumnas		

Pregunta: ¿Porqué decidiste estudiar en la ADM?

Alumnas de secundaria	Frecuencia	%
Me gusta la danza	5	50
Mi mamá me propuso estudiar aquí	1	10
Mi hermana estudiaba en el sistema(INBA)	1	10
Por el plan de estudios	1	10
Porque podía estudiar danza y escolaridad al mismo tiempo	1	10
Porque podía terminar una carrera	1	10
Fuente: cuestionario 1		

Alumnas de bachillerato	frecuencias	%
Gusto por la danza; por el gran deseo de ser bailarina	2	
Por curiosidad	1	
Porque me lo propusieron mis padres	1	
Por una mejor formación cultural y académica	1	
Hay pocas escuelas como esta	1	
Fuentes: Cuestionario 2		

A la par con esta pregunta del cuestionario, se llevó a cabo una actividad en la que se pidió a las alumnas que escribieran en tarjetas, de manera individual, las razones por las que decidieron estudiar en la ADM; posteriormente se comentó lo que cada una de ellas escribió. El resultado, como a continuación se observará, refleja una gran similitud de argumentos tanto de las alumnas de secundaria como las de bachillerato. La transcripción se hace de manera textual:

- *Primero porque me metieron a la escuela y no sabía de qué se trataba. Pero después me gustó mucho y he sobresalido un poco, además que me ayuda físicamente.*
- *Porque me gusta mucho la danza y las compañeras son buenísima onda, el nivel en danza contemporánea es bueno; el ambiente es un tanto tranquilo en cuanto a creación.*
- *Porque como escuela profesional de danza me tendría que dar un excelente nivel tanto académico, como artístico.*
- *Porque quisiera terminar mi carrera de bailarina y me encanta la escuela.*
- *Porque quiero bailar aunque de preferencia contemporáneo.*
- *Porque es una educación básicamente completa en la que sales con una carrera profesional y porque me gusta bailar.*
- *Porque desde que tenía siete años me metieron a estudiar danza y decidí que era lo que yo quería estudiar cuando fuera grande.*
- *Porque me gusta la escuela y quiero ser bailarina*
- *Porque quiero bailar*
- *Porque estoy enamorada de la danza; porque aprendo culturalmente*
- *Porque al terminar la preparatoria ya salgo con una carrera*
- *Porque conozco y admiro a personas que han estudiado danza.*

b) visiones sobre el plan de estudios

La opiniones vertidas aquí fueron construidas de manera grupal.

Pregunta: ¿Cuáles son los propósitos del servicio de bachillerato que ofrece la ADM?

Según las alumnas de secundaria	Según las alumnas de bachillerato
<input type="checkbox"/> Que salgamos bien preparados para concluir una carrera <input type="checkbox"/> Que los maestros nos proporcionen una buena enseñanza, así como sus experiencias. <input type="checkbox"/> Nos imparte área de ciencias y humanidades <input type="checkbox"/> Que se pueda estudiar una carrera que se relacione con la danza. <input type="checkbox"/> Que termine la carrera con una educación completa.	<input type="checkbox"/> Cumplir con el área de humanidades dentro del plan de estudios de bachillerato. <input type="checkbox"/> Que las alumnas no tengamos que estarnos trasladando de unas instalaciones a otras para cursar en bachillerato. <input type="checkbox"/> Crear una visión amplia de la sociedad en su contexto artístico, histórico y cultural. <input type="checkbox"/> Crear una conciencia académica en el alumno.

Pregunta: ¿Cómo calificarías el bachillerato que ofrece la ADM?

Alumnas de secundaria	Frecuencia	%
Bueno	5	50
Regular	4	40
No contestó	1	10

Fuentes. Cuestionario 1

Bueno, porque...

- *Siento que los alumnos han salido con muy buen nivel, pero hace falta mucho consolidarlo para aspirar a otras carreras diferentes al ámbito humanístico o artístico; en cambio para cultura general está muy bien.*

Regular, porque...

- *Realmente no sé como esté el bachillerato en la Academia, pero por lo que nos ha dicho un maestro faltan horas de estudio a comparación de otros bachilleratos y también faltan materias optativas que después son muy útiles y por falta de tiempo no las tenemos, pero también tenemos buenos maestros que nos ayudan a que el bachillerato sea un poco mejor.*
- *No va a ser fácil hacer una carrera en especial que no sea de humanidades.*
- *Considerando que son un mínimo de alumnos se deberían impartir más materias y calidad educativa en las mismas y evitar que haya horas muertas en el horario.*
- *Me he enterado que a la mayoría de las egresadas les ha costado trabajo ingresar a otras escuelas después del bachillerato.*

(Las opiniones anteriores son individuales y fueron plasmadas en el cuestionario que se le entregó a cada alumna).

- **Pregunta:** ¿cómo calificarías el bachillerato que hasta el momento has cursado en la ADM?

Alumnas de Bachillerato	Frecuencia	%
Bueno	4	67
Regular	2	33

Fuentes. Cuestionario 2

Bueno, porque...

- *Es poco tiempo el que tenemos para estudiar y terminar un ciclo, dan menos materias que en otras escuelas pero lo que enseñan lo enseñan bien.*
- *Los maestros hacen su mejor esfuerzo, aunque casi no se toma en cuenta el bachillerato.*
- *Tenemos excelentes maestros pero nunca les alcanza el tiempo. si les dieran más importancia podría ser de excelencia.*
- *Para la poca importancia que le dan se logran cosas buenas, los maestros son dedicados.*

Regular, porque...

- *No está bien enfocado ni en la Danza ni en ninguna otra área de estudio.*
- *No te preparan adecuadamente para enfrentar exámenes externos.*

(Al igual que en la ampliación de sus respuestas por parte de las alumnas de secundaria, estas opiniones se elaboraron de forma individual y fueron registradas en el cuestionario).

- **Pregunta abierta**(no planteada en el cuestionario): ¿de lo poco que conoces sobre el plan de estudios del Bachillerato de la escuela ¿qué observaciones harías a éste?

Opinion grupales de las alumnas de secundaria

Las materias que consideramos no fundamentales son Biología e Historia de México, porque ya se han visto mucho en otros grados.

Historia del Arte Mexicano, Estética y Seminario del Arte nos parecen fundamentales no sólo para la danza.

Debe haber una materia optativa de computación, de preferencia todos los semestres.

Nos gustaría que las materias de Matemáticas, Inglés y Computación fueran impartidas en todos los semestres(o al menos un semestre al año) ya que son fundamentales para cualquier carrera.

Opción múltiple para cualquier área que el alumno desee estudiar, no forzándolo a que tome un área que no le va a servir para la carrera que desee, ni para su vida en general. este bachillerato no sirve para todas las áreas que los alumnos desean más adelante.

- **Pregunta:** ¿Cuál es tu valoración del plan de estudios cursado?

semestre	Nombre de la materia	Alumnas de Bachillerato					
		1	2	3	4	5	6
		Fundamental en mi formación	Me aportó poco	Tuve maestros destacados	Tuve maestros "problema"	Sugiero revisarla	Complementa la formación en danza
Primer semestre	Lectura y Redacción	100%					
	Química I	100%	67%				
	Física I	100%	17%				50%
	Métodos de Inv. I	100%					
	Int. a las C. Sociales	"					
Segundo semestre	Matemáticas I	"		67%			
	Lectura y Redacción	"					
	Química II	"		67%			
	Física II	"		33%			50%
	Métodos de Inv. II	"					
	Sociología	"	33%				33%
Tercer semestre	Matemáticas II	"		100%			
	Inglés I	67%		100%			
	Biología I	67%	33%	67%			
	Historia de México	100%	33%	100%			
	Filosofía I	100%			50%	33%	
	Est. Soc. de México	100%		33%			
	Matemáticas III	67%		67%			
Cuarto semestre	Inglés II	100%	33%	100%			
	Biología II	100%		100%			
	Ecología	"		33%			
	Filosofía II	"	33%		50%	33%	17%
	Est. Soc. de México II	"		33%			
	Matemáticas IV	"		100%			
Quinto semestre	Literatura I	"		67%			33%
	C. de Comunicación I	"		67%			67%
	Psicología I	"	67%				33%
	Historia del Arte Mex	"	33%	33%			67%
	Estética	"	33%				33%
Sexto semestre	Literatura II	"		67%			33%
	C. Comunicación II	"					33%
	Psicología II	"					33%
	Seminario del Arte	"		33%			67%
	Ética	"		33%			33%

- Observaciones Generales que surgieron al respecto (se trata de opiniones construidas de manera grupal):

- creemos que carece de muchas materias que son necesarias para ingresar a las universidades.
- Muchas veces el bachillerato se deja a un lado por las materias artísticas, lo que provoca no concluir el plan de estudios.
- Las materias que están en el mapa curricular no las cumplimos al cien por ciento.

Pregunta: ¿Que modificaciones harías al plan de estudios del Bachillerato?

alumnas de Bachillerato
Cubrir rigurosamente el plan de estudios. No aceptar cambios en la calendarización por prácticas escénicas. Que la suspensión de clases sólo se justifique con las prácticas de campo.
Verificar que en realidad cubriera el área de conocimiento que debe cubrir y enfocarse a ella Que se cubran bien las materias de la única área que dan.
Que haya un seminario de tesis en el último semestre de la carrera.
Analizaría cuáles son realmente los objetivos del bachillerato y los intereses de los alumnos. Hay que escuchar las opiniones de los egresados.
Tienen que ampliar el horario de académicas pero reducir el tiempo que estamos aquí para poder hacer tareas e ir al teatro, el cine, la biblioteca, etc. Para ampliar nuestro criterio artístico.
Que la dirección tenga presentes las necesidades académicas del alumnado, para al salir poder ingresar a una universidad y que cambien la tira de materias para dicho problema.

Estas opiniones fueron plasmadas por las alumnas en la pregunta planteada en el cuestionario.

c) Organización Escolar

Pregunta: Ahora que estas por concluir tus estudios de Secundaria

¿Qué es lo que más te ha gustado?

Alumnas de secundaria	frecuencia	%
Las practicas escénicas y de campo	3	30
Los maestros (dan mucha confianza)	3	30
La Danza Clásica	2	20
La Danza Contemporánea	2	20
El ambiente de la Escuela	2	20

Ahora que estas por concluir tu bachillerato ¿qué es lo que más te ha gustado?

Alumnas de bachillerato	frecuencia	%
Materias como ciencias de la comunicación, literatura e historia del arte por la forma en que la enseñan los maestros.	5	83
Los maestros que dan conceptos actuales relacionados con las problemáticas del país	3	50
Las materias que se imparte	2	33
En los últimos años no hay tantos exámenes y los maestros enseñan de una forma menos rigurosa.	1	17
La gente de la Academia	1	17

Bailar en teatros externos	1	10
Artes Plásticas	1	10
Los grupos son pequeños y se puede trabajar mejor	1	10

Que las materias no son tan difíciles	1	17
Que no dejan muchas tareas	1	17

Fuente: Cuestionario 1 y 2

Las cifras que se presentan son mayores al universo debido a la característica de la pregunta: ser abierta. Es decir, cada alumna dio más de una respuesta.

Qué es lo que **menos** te ha gustado?

Alumnas de secundaria	Frecuencia	%
La mayoría de los maestros tiene preferencias (alumnas favoritas)	4	40
La danza Mexicana (se me hace difícil; me lastime la rodilla).	2	20
Algunos maestros no valoran el trabajo de los alumnos	1	10
Las policías te cierran la puerta en la cara	1	10
Algunas materia académicas	1	10
Los salones de danza son muy pequeños	1	10
No dan buen inglés	1	10
No nos dejan ir a Bellas Artes ni a otros teatros importantes	1	10
	1	10

Alumnas de bachillerato	Frecuencia	%
Que generalmente no se da la importancia que debería tener la parte académica (maestros y materias).	3	50
No se termina el plan de estudios porque se deja a un lado lo académico por las funciones.	2	33
Que los maestros tengan sus "consentidos" y no nos den oportunidad a todos.	1	17
Matemáticas, por la dificultad de la materia.	1	17
La forma que los directivos tratan al alumnado y cómo manejan los problemas internos.	1	17
Que no dan inglés en todos los semestres.	1	17

Fuente: Cuestionario 1 y 2

Las cifras que se presentan son mayores al universo debido a la característica de la pregunta: ser abierta. Es decir, cada alumna dio más de una respuesta.

- **Pregunta** (no considerada en cuestionarios): ¿Qué piden las alumnas de la Academia de la Danza Mexicana a sus maestros y directivos?

Opinión de las alumnas de secundaria y bachillerato (construidas de manera grupal):

- Que se vuelva a abrir la carrera de Intérprete de Danza Mexicana
- Que la tolerancia del retardo se extienda
- Que no haya reelección (sufragio efectivo no reelección) y que se tome en cuenta el voto del alumnado para la elección de la Directora.
- Que se resuelvan los problemas en Consejo, no sólo que se hablen.
- Que se hagan intercambios culturales, aparte de las prácticas escénicas.
- Que haya inglés, francés, mínimo; el idioma utilizado en Danza Clásica.
- Que haya un cine club.

- Que podamos pagar el comedor por día o que se permita a los alumnos que salgan a comer
- Que traigan material- computadora o maquina de escribir – para hacer nuestros trabajos en la escuela.
- Que tengamos una doctora y otra en la tarde; que sean especialistas.
- Que no haya horas muertas para salir más temprano
- Que habiliten una computadora para la utilización de internet.
- Que así como los maestros nos exigen puntualidad, también ellos nos saquen a tiempo de sus clases.
- Que no se discrimine a los alumnos irregulares.
- Que abran la puerta y que quiten el uniforme para las alumnas de bachillerato.
- Que el personal de apoyo no hostigue a las alumnas.

Fuente: actividades del taller.

d) La relación maestro-alumno

La actividad que permitió explorar la relación existente entre las alumnas y los maestros de la Academia – tanto del área académica como artística – fue el sociodrama; en este, las alumnas pusieron al descubierto muchos aspectos relevantes relacionados con las características propias de varios de su profesores: su carácter, la forma de impartir sus clase, su forma de corregir ante errores de los alumnos, sus modos de comportarse, sus hábitos, etc.

De estas situaciones lo que destacó del sociodrama, fue: alumnas representando a maestras de danza que hacían correcciones físicas poco apropiadas para las alumnas, que expresan palabras duras e hirientes a éstas, la constante actitud de no respetar el tiempo de clase, entre otros. Como ejemplo, tenemos las siguientes representaciones:

Escena 1 (clase de danza)

Entran al salón corriendo – *¡ahí viene la maestra, ahí viene la maestra!*-. Empiezan a calentarse en la barra. Demuestran sentirse asustadas – *nos van a regañar* -, dicen. La maestra entra súbitamente y pregunta *¿están listas?*. Pide que hagan un ejercicio; observa y dice entre molesta y desesperada *¡No, no, no otra vez!* -, señala el músculo que deben trabajar expresando *aquí, aquí, con resistencia*. Corrige a una alumna – *tú nunca trabajas, ¿qué quieres? ¿Tú quieres ser bailarina? ¡Nunca te veo trabajar! ¡Mal, siempre mal! Yo repito todos los días y tú no quieres. Yo me voy* – La maestra sale tan súbitamente del salón al igual que como entró. Las alumnas quedan paradas frente a la barra - *¿se fue? Total. ¿a quién le gusta? A mí, ¡pero lástima!* – S e retiran del salón repitiendo las palabras de la maestra – *Mal, siempre mal, tú no quieres* -

Escena 2(otra clase de danza)

Las alumnas están sentadas en el piso. Entra Lucy(persona de apoyo) – niñas ya viene su maestra – Entra la maestra saluda y les pide que se pongan de pie. Una alumna llega tarde, temerosa, pide permiso para entrar y la maestra dice - *¿qué hora es esta? ¿no dije yo a ti llegar minutos antes de clase. Pasa, pasa ¡rápido por favor!* – Después de una indicación de la maestra todas las alumnas se paran frente a al barra, la maestra corrige bruscamente y gritando a una de ellas - *¿qué es eso? ¿qué.. esos brazos? ¡yo no entiendo!* – Da otra instrucción y vuelve a llamar la atención sobre lo mal que lo hacen, jalonea brazos y piernas de una alumna en su intento por mostrar la posición correcta - *¿qué pasa contigo? ¡todos los días estoy contigo y tú nada* -. Lucy aparece en la puerta diciendo - *ya es hora maestra* – Responde – *sí, sí gracias* – y continúa con su clase concentrada en regañar y corregir a la misma alumna. Lucy vuelve a tocar la puerta – *ya es hora maestra* – La maestra molesta responde – *sí, sí* – en un ademán que parece justificar que el problema no es de ella sino de las alumnas que no siguen sus instrucciones.

En este sociodrama también representaron una clase de artes plásticas, donde destacaron sentirse muy a gusto en ella y a un maestro respetuoso y que inspira confianza. También representaron una clase de música y en ella se mostró un comportamiento de la maestra similar al de las maestras de danza.

En el caso de las asignaturas académicas, hicieron la representación de la profesora de Español y del maestro de matemáticas y de geografía. Ejemplo:

Escena 3(clase de matemáticas)

La maestra explica frente al pizarrón, está presionada por el tiempo, revisa las tareas de sus alumnas, trata de resolver sus dudas. La maestra de la siguiente clase toca la puerta y espera impaciente a que la profesora recoja sus cosas y termine la clase. La clase termina abruptamente.

Escena(4(clase de español)

Las alumnas ya están en el salón, una de ellas comenta – *¡siempre llega tarde!* -. Llega la maestra, saluda y pide que numeren en su cuaderno del uno al cincuenta, mientras tanto menciona algo personal sobre su fin de semana. Toca a la puerta, es una alumna que llega tarde y pide permiso para pasar, la maestra le dice que no y le cierra la puerta en las narices. Inmediatamente vuelve a abrir y dice – *bueno, pásale, pero con falta* – Dicta palabras rápidamente sin importar que las alumnas no la sigan; se levanta a revisar sus cuadernos. Les dice que se sienten correctamente. Descubre a una alumna escribiendo a su novio. Le arrebató sus papeles entre molesta y curiosa - *¿con que escribiendo a tu novio? ¿cómo se llama? ¿es de aquí de la escuela?*. Le devuelve los papeles pidiendo que los guarde por favor. La maestra solicita que pasen al pizarrón. Descubre a alguien escribiendo, molesta le dice –

no estás escribiendo por favor. Aquí sólo se hacen trabajos de mi materia – Ya es hora. Tienen que irse. La clase termina abruptamente.

En el sociodrama, además de representar a maestros en particular, dentro de su salón de clases, se pudieron descubrir muchas otras situaciones cotidianas a las que las alumnas se enfrentan día a día en la escuela: comportamiento inflexible del personal de apoyo a la hora de ingresar a la escuela, presiones por asistir a todas sus clase de manera puntual, maestras que no respetan su tiempo de clase, en general.

e) Perspectivas personales y profesionales

Pregunta: Ahora que concluyes tus estudios... ¿en qué y para qué te sientes preparada?

Alumnas de Bachillerato	Frecuencia	%
Para bailar profesionalmente(más o menos)	4	67
No para entrar a la universidad(aunque hay una remota posibilidad)	2	33
Para enfrentar situaciones difíciles, realizar mis sueños y realizarme en lo que más me gusta.	2	33
Para aprobar un examen en cualquier universidad(se supone).	1	17
Puedo ser coreógrafa o dar clase de danza	1	17

Fuente: Cuestionario 1/B
Las cifras que se presentan son mayores al universo debido a la característica de la pregunta: ser abierta. Es decir, cada alumna dio más de una respuesta.

¿qué piensas hacer en el campo de la danza?

¿ y en el campo de la escolaridad?

Alumnas de Bachillerato	frecuencia	%
Bailar(si es que logro entrar a una compañía).	4	67
Bailar toda la vida.	2	33
Bailar en una compañía reconocida en el extranjero.	1	17
Titularme	1	17

Alumnas de Bachillerato	frecuencia	%
estudiar una Licenciatura	6	100
Estudiar Artes Visuales en Esc. Nal. de Artes Plásticas.	1	17
Estudiar diseño industrial o idiomas.	1	17
Presenté examen en la UAM, pero no me quedé	1	17
Estudiar en la UNAM Ciencias Políticas o Teatro en el INBA	1	17

Fuente: Cuestionario 2
Las cifras que se presentan son mayores al universo debido a la característica de la pregunta: ser abierta. Es decir, cada alumna dio más de una respuesta.

Pregunta: ¿Piensas continuar con tus estudios de Danza en la ADM?

Alumnas de Secundaria	frecuencia	%
SI	8	80
No lo he decidido aún	2	20

Sí, porqué...

(Estas son opiniones individuales que las alumnas hicieron al pedirles ampliaran sus respuestas).

- *Pienso que es buena la dinámica y el trabajo de los maestros.*
- *Porque ya me he esforzado por cinco años y realmente me faltan pocos para terminar la carrera.*
- *Porque me siento muy a gusto en la escuela, creo que los maestros tienen interés en que progresemos y eso me motiva mucho y porque tengo fe en que la Academia va a salir adelante, pero eso también depende mucho de nosotros.*
- *Creo que es una buena escuela y me encanta la danza.*
- *Porque a pesar de que algunos maestros no nos hacen caso la escuela también tiene buen nivel.*
- *Porque después de seis años me he dado cuenta que sí me gusta y también por si no me reprueban.*
- *Se me hace muy poco inteligente no terminar mi carrera, además de que mis papás quieren que la termine aquí.*

No lo he decidido porque...

- *No sé si el bachillerato de esta escuela después me sirva para la carrera que deseo estudiar, pero a la vez quiero quedarme para terminar la carrera de danza.*

Pregunta: ¿Qué piensas hacer al concluir tus estudios en la ADM?

Alumnas de Bachillerato		Frecuencia	%
En el campo escolar	Cursar estudios universitarios.	10	10
	Seguir estudiando	4	40
En el campo de la danza	Bailar en una buena compañía	10	100

Fuente: cuestionario 2
Las cifras que se presentan son mayores al universo debido a la característica de la pregunta: ser abierta. Es decir, cada alumna dio más de una respuesta.

f) aspectos generales

La reunión de trabajo con las alumnas se cerró con una conversación grupal, para lo cual se preparó un guión de diálogo, considerando especialmente las inquietudes o dudas surgidas durante el seminario de los maestros, sin dejar de lado las propias inquietudes aportes de las alumnas. Las experiencias y puntos de vista expresados por las alumnas hizo de esta actividad una actividad muy enriquecedora, por lo mismo se consideró transcribirlas textualmente; cada punto equivale a una opinión individual expresada de modo verbal.

En esta actividad el interés se centró en que los alumnos dijeran sobre si mismos y sobre los demás, sobre sus experiencias obtenidas en la escuela y las formas en que las significan. Se contempló que las alumnas expresaran abiertamente sobre los sentidos que le atribuían no sólo al bachillerato sino también a su carrera, por el hecho mismo de que

en todo momento se consideró que al bachillerato de la ADM no podía descontextualizarse de los otros niveles de formación que comprenden a la institución educativa.

➤ Sobre la preparación académica que reciben

- *En nuestro caso(bachillerato) acabamos de hacer el examen para la Universidad, nosotras*
- *tenemos la idea de estudiar una carrera pero no tiene nada que ver con esto. Como que la orientación vocacional(que proporciona la escuela) no está clara. Es algo que tiene que ser constante ,porque te dan un año, y luego te gusta la economía, antropología, y todo esto te parece bien, porque todas las carreras te parecen interesantes.*
- *Cuando llegas a la Universidad el bachillerato de aquí es del área de bachillerato de la SEP y tenemos que pagar otros cursos para estudiar otra carrera... como administración.*
- *La orientación vocacional no está clara, porque sí nos gusta la danza pero también queremos otras cosas.*
- *A mi me gusta la danza pero también quiero estudiar economía... y eso es válido... pero obviamente este bachillerato no te prepara para eso. En una universidad de paga si te quedas. Las egresadas casi todas están en Universidades de paga.*
- *Pensamos que la Dirección le quita importancia a las materia académicas... siempre ha sido que dicen: "si tú vas bien en artísticas pasa académicas, nada más pásalas".*
- *Aquí nos acostumbramos a que haya tareas. Nosotras también ponemos de pretexto que tenemos ensayo... y(los maestros) se compadecen de ti.*

➤ Sobre los cambios que enfrentan de secundaria preparatoria

- *Si hay una transición, pero es leve. Donde cambia un poco es cuando estás en el último grado porque no hay exámenes.*
- *Antes se notaba mucho, ahora casi no. Antes se suponía que cuando entrabas a la prepa tenías la puerta abierta, no tenías uniforme y no tanto por el relajo sino porque te hacen sentir que ya eres responsable – ahora yo me voy a hacer cargo de mis actos, voy a tomar la responsabilidad de lo que hago -. Ahora nos pusieron uniforme, nos cerraron las puertas y nos tratan igual que las niñas de primaria. No nos dejan hacer nada, nos siguen persiguiendo por toda la escuela.*

➤ Sobre los maestros que dan clase en dos o más niveles escolares dentro de la misma Academia

- *Depende del maestro y de la materia; por ejemplo, en el caso de la Lupita(profesora de Matemáticas) nos da clases casi todos los años y lleva seguimiento de cómo vamos, conoce al grupo.*
- *Otro caso es Mary Carmen(profesora de Literatura) que nos dio clases en sexto de primaria y ahora nos ésta dando literatura en bachillerato y nos da una clase super bien.*

- *También la maestra que nos dio biología en secundaria te tiene en el concepto que tú le des, pasas a bachillerato y ella te trata diferente, toma en cuenta el contexto.*
- *Hay maestras que si no les entregas un trabajo el primer año de secundaria te siguen tachando de incumplida hasta el primer año de prepa ... pero son las menos.*
- *Hay otros maestros que te encasillan y entonces es súper difícil sacar una buena calificación.*
- *Con tantos años de tener una maestra la confianza cambia y también cambian las actitudes. Aunque hay también las que son repetitivas, con las que todos los años es lo mismo.*
- *Hay un problema con lo artístico, porque tienes una maestra durante cuatro años y de repente la cambian por una rusa, y pues te descontrolan.*

➤ **Sobre los maestros que imparten diferentes materias**

- *Hay un maestro que da historia del arte y ética, da muy bien la clase, es un señor que sabe mucho; el problema es que las dos clases van seguidas y muchas veces no se separa muy bien una materia de la otra. A lo mejor es más cómodo para el maestro, pero a nosotros nos confunde y además es cansado tener el mismo maestro varias horas seguidas.*
- *Con civismo y geografía pasa algo así. Había un tiempo que nos tocaban dos módulos de civismo y luego el otro de geografía y si había retraso en algún programa (el maestro) tomaba los tres módulos para esa materia, de repente no sabías de qué materia traer los cuadernos.*
- *Aunque domine bien el tema el maestro, es importante que separe las materias porque muchas veces el alumno se confunde y se cansa. También a veces estas todo el día en el mismo salón y si además vez al maestro tres horas seguidas, pues sí te cansas.*

➤ **Sobre la presión para entrar y salir a tiempo de clases**

- *A veces las clases están bien pero tanta presión hace que uno no las disfrute. Te presionan en la clase, en el baño... uno se acostumbra... ¿pero cuando nos vayamos de aquí? ¿quién nos va a andar persiguiendo para que hagamos las cosas?*
- *Los maestros a veces van por nosotros hasta la cafetería, por una parte esta bien, pero eso en otra escuela nadie lo va a hacer.*
- *Si no existiera esa parte de presión te harías responsable de entrar a todas tus clases. Las clases buenas no se las pierde uno.*

➤ **Sobre el ausentismo**

- *Empieza desde que no nos dejan pasar a la escuela porque llegamos un minuto tarde. Y entre que a uno no lo dejaron pasar, otro se enfermó... y los grupos son tan chicos que se nota mucho cuando faltamos. Los alumnos son tan pocos, que si somos cinco y faltan dos, pues ya está vacío el salón.*
- *Per aparte de todo eso no te dan ganas de venir y hasta te enfermas.*
- *O simplemente te escondes en la escuela para no tener clases. Esto se da más en artísticas, para no entrar a clases.*

➤ Sobre la relación que se da entre los maestros y con los maestros

- *A veces se juntan y luego se separan. Están muy divididos entre artísticas y académicas y también entre los de artísticas tienen grupitos... también pasa con los de académicas.*
- *Los maestros están en constante competencia, según ellos la competencia es con uno mismo, pero uno y otro te presionan y no sabes a quien hacerle caso.*
- *La mayoría te ponen atención, te dejan hablar, te dan apoyo.*
- *Los maestros (de danza) te exigen respeto pero ellos no lo dan. Da tristeza escuchar que a las compañeras les dicen tontas o que no piensan. Y yo digo que nosotras nunca recibimos es trato. Las alumnas deben darse a respetar y sino se hace que reclamen.*

➤ Sobre la formación dancística que reciben en la escuela

- *El proceso de formación que tiene los alumnos es por culpa, bueno no por culpa, sino que el maestro mexicano los formó, él los trabajó. El cuerpo lo forma, en parte, el maestro y de repente llegas al final de la carrera y te dicen "no, tu cuerpo no sirve" y los maestros mexicanos dicen "bueno, si no sirve que salga", cuando eres producto de ellos. Y si te quedas se la pasan haciéndote la vida imposible.*
- *Se supone que haces un examen para que entres a la escuela, te hacen un examen para ver si tienes las aptitudes, entonces ¿cómo es posible que ya cuando tienes bastante tiempo te digan "¡sabes qué, no sirves, no bailas bien. Vas a engordar mucho!". Yo creo que no es posible que hagan eso.*
- *Bueno, puede ser que se equivoquen al hacer el examen, se comprende, pero tienes dos años (primaria), de que si vieron que la niña no puede la saquen, y luego tres años de secundaria, que si tampoco funcionó, pues todavía están a tiempo de decirte que no. Como alumna dices "¡chin, tanto tiempo" pero tal vez lo aceptes. Pero no se vale vivir aquí una juventud, que estás encerrada, te estás matando, llegas tempranísimo, te vas bien tarde y dices ya, ya perdí porque miras hacia atrás y dices "todo lo que pude haber hecho al estar en otra escuela".*

➤ Sobre las actitudes de las maestras de danza

- *cuando llegaron las maestras rusas, si las veías en el pasillo les tenias que hacer reverencia, eso es humillante la verdad. Bueno, si son unas super bailarinas hay que tenerles respeto y ya.*
- *Hubo un caso de que las maestras golpeaban a las niñas, o les entierran las uñas cuando las corrigen; eso es antipedagógico. Uno lo ve diferente porque no nos trataron así, pero ellas están en un círculo en que piensan "es que así me tiene que enseñar, así es la danza clásica, me tiene que pegar para que aprenda.*
- *Te dicen (las maestras) que si no trabajas no te van a hacer caso, y si trabajas, te rasguñan, te pellizcan es porque si éstas trabajando. Es antipedagógico eso.*
- *A veces cuando algo no te sale, en vez de enseñarte te dicen "¡bueno, ya! haz lo que quieras".*

➤ Sobre el disfrute, el amor y desamor por la danza

- *no es que pierdas el amor por la danza, sino por la escuela, por como te tratan dentro de ella. Todas podemos bailar en cualquier lugar y estaremos encantados de hacerlo, pero cuando te obligan a hacer las cosas, no te gusta. Las cosas tienen que ser más tranquilas para que realmente lo hagas con gusto y siga tu amor por la danza.*
- *También es falta de pedagogía del maestro, porque puede ser un gran bailarín o conocer la técnica rusa a la perfección pero si no sabe transmitir sus conocimientos y mucho menos si no vienen hablando el idioma español... si luego hablando el mismo idioma es difícil entendernos ¿cómo nos vamos a entender hablando idiomas distintos?*
- *Respecto a las oportunidades que hay presentar funciones en formas externas, aquí los maestros no te impulsan, no te llevan al teatro, no te ayudan a que salgas adelante; no es lo mismo bailar aquí que tener una experiencia en el teatro..*

➤ Sobre el futuro que les espera al egresar de la Academia

- *hay que buscarle, no todo te lo pueden dar en charola.*
- *Lo que no proporciona la Academia es que haya un contacto directo; en el CNA los bailarines tienen toda su carrera en contacto con compañías de danza. Es más fácil relacionarse si estudiabas en el CNA. En cambio en la Academia... casi nadie conoce la Academia.*
- *Cuando vas a alguna compañía prefieren más a las del CNA que a las de la Academia ¿por qué? Porque dicen que los de la Academia son “chafas”.*
- *Esto se convierte en una carrera maratónica. Son tantos los obstáculos, que los grupos terminan siendo de hasta tres personas. Vas viendo como se van saliendo tus compañeras y se queda el que aguanta. No sale el mejor de la escuela, yo he tenido compañeras que tienen todas las posibilidades y se salen de la escuela a un año de acabar la carrera porque no aguantan.*

Remembranza por la ADM

Como parte último del trabajo con alumnas, se llevó a cabo esta actividad que consistió en pedirles rememorar los momentos más importantes vividos a lo largo de su trayectoria educativa en la ADM. Dichos momentos hicieron referencia a momentos positivos y negativos y se plasmaron a modo de metáfora en un “dibujo-collage”. Cada alumna, de manera libre y voluntaria, una vez concluida su historia, la compartió con las demás alumnas haciendo énfasis en las situaciones de mayor relevancia en su vida escolar y personal. En seguida se representa una descripción de los “caminos” transitados por algunas de las alumnas; se presentan algunas de las aportaciones más importantes, por tratarse de aportaciones en las que las alumnas destacaron los sucesos que para ellas fueron más trascendentales y significativos durante su proceso formativo en la ADM, por ejemplo: las relaciones amistosas, las vivencias que dejan las actividades extra-aula(prácticas de campo), las experiencias de la práctica dancística llevada a cabo en escenarios, el recuerdo de algunos profesores en especial, entre otros.

Alumnas de secundaria

*** presenta un camino sinuoso pero continuo.

1994-95 Tenía 10 años. Era algo nuevo y se sentía nerviosa de entrar a esta escuela.

1995-96 Tenía 11 años. Sacó muy buenas calificaciones en danza.

1996-98 Tenía 13 años. Se deprimió mucho por haber repetido tercero de danza.

1998-99 Mejoró en muchos aspectos tanto en el área de danza como en la escolaridad.

1999-00 Tiene 15 años y va en quinto de danza.

*** Representa un camino lineal pero lleno de colores y amigas; representó a cada una de sus compañeras de la Academia.

1994 Asistencia a cursos de iniciación; le gustó la danza clásica.

1995 Primer año de la carrera. Conoció a su mejor amiga. Le fue muy bien en Clásico.

En 3° IDC le fue muy bien con sus amigas.

En 4° IDC le fue muy bien. Lo mejor fue el carnaval en Puerto Escondido y Putla.

5° IDC fue el peor año. Me reprobaron en danza por problemas en mis rodillas, después me volvieron a reprobar por faltas. Ahora se lleva mejor con sus amigas y todas sus compañeras la han apoyado en todo.

*** Dibuja cinco caminos paralelos representando cada uno de los años en la Academia.

1995 Tenía 10 años cuando ingreso a la escuela.

1997 Ganó el tercer lugar en un concurso.

1999 Fue a Chicago y a Suiza.

*** Un camino continuo, lleno de colores y amigas.

1995 Fue el primer año en la carrera e inicio de quinto de primaria. Conoce a sus primeras amigas.

1997 Se la pasó bien.

1998 Fue un año divertido. Le fue bien en Putla y Puerto Escondido.

99-00 Conoció a su nueva maestra en Clásico; le ha ido más o menos bien y todavía tiene ganas de seguir en la danza aunque no desea estudiar el bachillerato en la Academia. Le encanto ir de práctica de campo a Durango. Se lleva bien con sus amigas.

*** Representa un camino continuo pero accidentado

1995 Tenía 11 años y se rompió el codo. Repitió quinto de primaria para poder ingresar a esta escuela. Sacó buen promedio.

1997 Tenía 12 años. Conoció su nueva religión. Fue a Canadá. Fue al tercer concurso nacional de ballet. Conoció a una persona "especial" para ella.

1998 Tenía 13 años. Cambió de maestra de Clásico y pasó a tercero de secundaria.

1999 Volvió a ir al Concurso Nacional de Ballet y fue a Canadá de vacaciones.

Tiene 15 años. Cambió de maestra de clásico y no le fue muy bien. También de maestra de contemporánea. Fue su fiesta de 15 años y ha experimentado un cambio de ideas

Alumnas de Bachillerato

*** Representa un camino continuo

1992 Fue un año difícil, no estaba muy convencida de su ingreso a la Academia.

1993 No refiere nada relevante

1994 Bailó "corazón" y fue muy satisfactorio

1995-2000 Los momentos representados en cada uno de estos años se refieren a su relación de amistad con sus compañeras y al reciente establecimiento de una relación de pareja.

*** se observan dos caminos entrecruzados que inician en 1992

1995 Situación difícil. Estuvo a punto de reprobando danza clásica, pero tomó clases porque estaba convencida que eso era lo que quería.

1997 Se consolida la relación con una amiga. Le gustó tomar clase con la maestra Rocío (danza contemporánea). Fue el primer año de bachillerato y mejoró su promedio

1999 Mejoró su rendimiento académico y artístico. Fue el mejor año. Se gradúa pronto.

*** Presenta un camino sinuoso pero continuo, con una especie de desviación en el año de 1997.

1991 Entró a la Academia

1993 Bailó por primera vez en una gran obra.

1994 Bailó una coreografía que le dejó mucho espiritual y profesionalmente

1997 Reprobó y conoció a compañeras que le han ayudado a crecer

2000 Es su graduación y está feliz por eso

*** Su camino está lleno de colores, de amigas y de situaciones problemática

1993 Buena alumna

1994 Funciones satisfactorias

1995 Amigas, funciones, peleas con maestros

1996 Fiestas, gritos, risas, algarabía

1997 Se integra a un nuevo grupo

1998 Peleas con maestros. Va a Chicago

1999-2000 Función de graduación. Ahora se plantea un nuevo reto.

5.6 APARTADO V
CURSO DE INDUCCIÓN A ALUMNOS DE 3º DE SECUNDARIA:
“LAS OPCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR Y
CARACTERÍSTICAS DEL BACHILLERATO EN LA ADM”

5.6.1 Justificación y propósito

El diseño y puesta en práctica de éste curso fue parte de una labor individual que lleve a cabo como respuesta a las necesidades detectadas en el trabajo que se llevó a cabo con las alumnas de la Academia y el cual quedo descrito en el apartado anterior; fue además una de las principales recomendaciones hechas por quien fuera la principal coordinadora del trabajo.

El desconocimiento mostrado por parte de las alumnas de secundaria respecto al servicio del Bachillerato que la misma Academia ofrece, fue la principal razón que llevó a implementar el curso. Así, con éste se pretendió llenar el vacío existente surgido por la poca información que alumnas de la escuela - próximas a concluir sus estudios de nivel obligatorio - tenían acerca del bachillerato.

El principal propósito del curso fue ofrecer a las alumnas datos básicos sobre las características del bachillerato de la escuela: las materias que lo comprenden, los núcleos de formación en que se agrupan, la carga horaria, la planta docente; además de que se brindó información relativa al Nivel Medio Superior como modalidad educativa - incluyendo sus características básicas - y sobre las principales opciones educativas existente en México.

Esto último se hizo porque se contempló no sólo darles a conocer el Bachillerato de la escuela, sino también que tuvieran conocimiento general sobre las diversas alternativas que ofrecen estudios a este nivel (CONALEP, CCH, ENP, Politécnico, Colegio de Bachilleres), independientemente de si decidían continuar o no en la Academia; se buscaba así que las alumnas ampliaran su panorama sobre el servicio educativo y que su conocimiento de éste no quedará sólo circunscrito al espacio educativo de la ADM.

Se consideró ofrecer esta información principalmente porque la Academia ha recibido los paquetes de documentos que la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior distribuye a las escuelas secundarias para que los estudiantes participen en el proceso del Examen Nacional (único) de Ingreso al Bachillerato.

Como sabemos, esta comisión celebra desde 1996 un concurso de ingreso para definir la distribución de la demanda del nivel bachillerato en la zona metropolitana de la ciudad de México y para lo cual solicita los servicios del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior(CENEVAL), que es quien diseña y elabora el examen único.

Por lo tanto, la guía para el examen – comprendida en el paquete de documentos – fue una apoyo esencial para el diseño del curso, principalmente porque en ésta se define clara y de forma sintética todo lo correspondiente al nivel medio superior: características y funciones principales del bachillerato, modalidades, tipos de bachillerato, opciones educativas para cada tipo, alternativa educativas por región geográfica en el D.F.

Es importante señalar porqué se consideró incluir a este curso dentro de las acciones encaminadas a evaluar el bachillerato: porque permitió enriquecer parte del trabajo ya iniciado con los estudiantes y el cual era: ampliar más nuestro conocimiento sobre las expectativas que los alumnos de secundaria tenían sobre el Bachillerato, esto no con otra finalidad sino más que la de buscar ofrecerles un servicio educativo de mejor calidad.

A partir de este momento se mostrará una síntesis de la información más relevante dada a conocer a los alumnos en el curso. Como se observará en seguida, parte de esta información ha sido presentada en el apartado I y III.

El curso fue trabajado con tres grupos que cursaban el tercer año de secundaria durante días de abril de 2001, 2002 y 2003.

5.6.2 Programación del curso

Actividad	Objetivo	Desarrollo	Recursos Didácticos
¿Qué caracteriza a los estudios de Nivel Medio Superior?	Dar a conocer a los alumnos información general sobre las finalidades y objetivos básicos del Bachillerato.	A este nivel de estudios: -¿qué lo comprende? -¿cuál es su objetivo principal dentro de nuestra formación educativa? -cuáles son sus funciones y características principales? -¿qué vertientes o que tipos de Bachillerato existen? -¿cuántas opciones educativas hay?	- pizarrón de acetatos -láminas informativas
Las principales opciones educativas a nivel Medio Superior	Ofrecer información básica sobre diversos Planes de Estudio de las principales opciones educativas públicas a Nivel Medio Superior(únicamente de Bachilleratos	Presentación de: - currículo del Bachillerato General de la SEP. - Mapa curricular del área académica del Centro de Educación	-proyector de acetatos -acetatos con descripción de mapas

	de las escuelas del INBA sino también Bachilleratos de escuela externas) con el propósito de que los alumnos cuenten con un panorama general de otras opciones.	Artística(CEDART) - Mapa curricular del área académica de la Escuela Nacional de Danza Folklórica(ENDF) - Mapa curricular del Colegio de Bachilleres. - Mapa Curricular del Colegio de Ciencias y Humanidades.	curiculares.
Realizar un análisis comparativo de las opciones educativas Revisadas.	Análisis de la información obtenida para establecer diferencias y similitudes entre una y otra opción.	A partir de as opciones educativas, establecer: - Asignaturas totales que comprende a cada opción, - Número de horas aprox. semanales. - Diferencias y similitudes entre cada opción.	Proyector de acetatos y acetatos.

5.6.3 Modalidades de educación media superior

Habiendo sido descrito el objetivo primordial del Bachillerato, sus características y funciones principales, se procedió a dar a conocer a los alumnos las modalidades existentes de educación media superior; estas son:

Educación profesional técnica	Bachillerato Tecnológico	Bachillerato General
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ofrece educación de carácter especializado en un gran número de carreras y profesiones técnicas de Nivel medio Superior ➤ Al concluir sus estudios obtiene el certificado de Técnico Profesional y la carta de pasante; posteriormente se obtiene el título(actualmente modalidad no terminal). 	<p>Bachillerato Tecnológico:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Modalidad Bivalente ya que se puede estudiar el bachillerato al mismo tiempo que una carrera técnica. ➤ el plan de estudios incluye materia tecnológicas que se cursan con las básica y que preparan como técnico a nivel medio superior en algunas especialidades que se ofrecen. ➤ al concluir los estudios se obtiene el certificado de bachillerato y la carta de pasante ➤ materias propedéuticas similares a las del bachillerato general, lo que implica una preparación para estudiar una carrera a nivel superior. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ofrece educación de carácter general en diversas áreas, materias y disciplinas, a las cuales se da gran importancia en el plan de estudios: español, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, disciplinas filosóficas, artísticas, etc. ➤ En algunas instituciones el plan de estudios incluye cursos y talleres que proporcionan formación de carácter técnico ➤ Ofrece preparación para ingresar posteriormente a la educación superior y por ello su carácter

	➤ - Al concluir los tres años se puede ingresar a la Educación Superior en Instituciones Universitarias Tecnológicas	propedéutico ➤ Al concluir los estudios se obtiene el certificado de bachillerato.
Opciones Educativas:	Opciones Educativas:	Opciones Educativas:
<ol style="list-style-type: none"> 1) Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica(CONALEP) 2) Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala(Técnico en enfermería) 3) Facultad de Estudios Superiores de Zaragoza(técnico en enfermería) 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos(IPN) 2) Centros de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios(CBETIS) 3) Centros de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios(CETyS) 4) Centro de Bachillerato Tecnológico y Agropecuario 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Colegio de Bachilleres 2) Centro de Estudios de Bachillerato(DGB) 3) Escuela Nacional Preparatoria(UNAM) 4) Colegio de Ciencias y Humanidades(UNAM)

Fuente: Instructivo de Ingreso a la Educación Media Superior, 2000(COMIPEMS).

En el ESQUEMA 3 de la página 87 se presenta una información muy similar, aunque estructurada a partir de la organización que se hace de la Educación Media Superior en el Programa Nacional de Educación 2001-2006.

5.6.4 Análisis comparativo del bachillerato de la ADM con otras opciones educativas

Una vez que se mostró a los alumnos(as) los mapas de las diversas opciones educativas consideradas, se les presentó el siguiente cuadro comparativo:

Opción educativa	cursos totales	distribución de cursos por semestre	número aproximado de horas-clase(semanal)
Bachillerato General de la SEP	36-38(sin incluir el núcleo de formación capacitación para el trabajo)	Entre 7 y 8	De 26 y 29 horas
Bachillerato de la ADM	34 en total(sin incluir núcleo de formación artístico-profesional)	Entre 5 y 6	De 14 a 20 horas
Bachillerato de los CEDART'S	40 en total (sin incluir núcleo de formación artístico-profesional)	Entre 6 y 7	De 16 a 20 horas semanales
Bachillerato de la ENDF			
Colegio de Bachilleres	33-39(sin incluir el área de capacitación para el trabajo)	Entre 7 y 9	De 22 a 30 horas
Colegio de Ciencias y Humanidades(CCH)	38 aproximadamente	Entre 6 y 7	De 28 a 29 horas

Nota: Si se observa, esta información va en correspondencia con los cuadros previamente mostrados al final del apartado III(págs. 125-126).

La mayoría de esta información fue expuesta en acetatos y se acompañó de mapas curriculares sobre las opciones educativas estudiadas, de tal manera que las alumnas pudieran tener un conocimiento general de cada opción educativa. Como se observó anteriormente, en el trabajo llevado a con los profesores(apartado III), estos mapas curriculares habían servido ya como información de apoyo para el análisis de las opciones educativas hecho por los propios maestros.

En este curso se esbozó un análisis comparativo de tipo cualitativo con la información arrojada por los distintas opciones educativas revisadas, lo que permitió ofrecer a los alumnos mayores elementos para que encontraran las principales semejanzas y diferencias entre el Bachillerato de la ADM con las otras opciones, principalmente con el bachillerato general de la SEP. Para los propósitos de esta *Memoria* se ha considerado retomar en el siguiente capítulo este análisis, enriqueciéndolo y ampliándolo para poder ir estableciendo nuestras conclusiones generales.

CAPITULO 6
CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

6.1 PARTICIPACIÓN DE LAS INSTANCIAS INSTITUCIONALES

En este capítulo se pretenderá precisar cuáles fueron los alcances del proceso de evaluación llevado a cabo, así como las limitantes, es decir, hablaremos sobre lo que se logró, lo que no y sobre el tipo de condicionantes institucionales que contribuyeron a esto; todo ello en relación al ámbito de estudio del que es objeto esta *Memoria*: la evaluación llevada a cabo en el servicio del bachillerato de la Academia de la Danza Mexicana. Esto servirá para concretar todo lo que hasta este momento hemos venido exponiendo, estableciendo conexiones e interacciones con muchos de los aspectos planteados.

Antes de comenzar con la recuperación y concreción de las cuestiones más relevantes de todo lo presentado, me parece importante mencionar que muchos de los propósitos iniciales del trabajo no fueron cumplidos, es decir, que la evaluación del Bachillerato de la Academia de la Danza Mexicana fue una evaluación inconclusa, principalmente porque no aportó cambios significativo de fondo, incluso no se logró concretar la creación de un Plan de Estudios tangible que diera identidad formal al Bachillerato, que, como ya habíamos señalado anteriormente, fue uno de los propósitos principales de la evaluación.

Aunque ya se ha dicho que el currículo formal o manifiesto (donde se expresan las intenciones, el que dice lo que se hará) tiene poca incidencia sobre el proceso educativo a diferencia del currículo real (el oculto, el que realmente se lleva a cabo) que es el que permite conocer en toda su dimensión lo que sucede en la relación recíproca de enseñanza-aprendizaje entre docentes y alumnos; resulta importante su existencia pues, como ya se citó con anterioridad, es un marco orientador, un instrumento que orienta globalmente el trabajo en una institución escolar y se construye a partir del sistema educativo correspondiente (en nuestro caso se tendría que construir a partir del Plan de Estudios del Bachillerato General de la SEP) debiéndose adecuar a la realidad institucional.

Si bien la escuela sí cuenta con un Plan de Estudios, sin embargo, éste exclusivamente define y caracteriza la parte correspondiente al proyecto de educación artístico-dancística profesional, más no precisa nada respecto al servicio del Bachillerato e incluso ni siquiera presenta el mapa curricular de las asignaturas que lo comprenden.

Esto no es sino reflejo de una gran incongruencia del mismo Plan de Estudios de la carrera; en éste, que es donde quedan delineados y explicitados los principios educativos que deberán caracterizar el tipo de educación que la escuela ofrecerá, se reitera la importancia que reviste la confluencia e integración entre saberes escolares (o académicos) y artísticos para lograr un bailarín integral (lo que equivale también a una formación integral), sin embargo, el primer campo de saber queda sin ser identificado y caracterizado, ni en lo que respecta a la educación básica, ni al nivel medio superior.

Al no existir un Plan de Estudios que dé identidad al bachillerato de la ADM tampoco se cuenta con programas de estudio formales para cada una de las asignaturas que éste contempla, por lo tanto, se puede decir que la evaluación llevada a cabo tuvo una desventaja de origen ya que toda propuesta de evaluación curricular considera el análisis del currículo formal como un aspecto sumamente importante.

Aunque es un periodo de tiempo significativo el que ha pasado desde el momento en que se llevó a cabo la evaluación a la fecha(3 años), considere necesario retomar lo hecho, precisamente por eso, porque a pesar de que se realizó una evaluación, ésta no se llevó hasta sus últimas consecuencias y en la actualidad el Bachillerato de la ADM sigue teniendo las mismas deficiencias que el que existía en el año que se realizó el trabajo(una de las principales es no contar con un plan y programas de estudios claramente explícito). Su estructura curricular sigue siendo la misma; los docentes al no contar con una guía pedagógica estructuran el contenido de sus asignaturas con base en su experiencia docente. Esta es una de las razones principales que justifican el haber considerado como importante desarrollar esta Memoria. Además, también por el hecho mismo de que lo presentado en esta Memoria es parte de un proceso, por lo tanto, debe estar en constante transformación.

Los espacios de trabajo abiertos con los docentes resultaron ser enriquecedores porque en ellos se pudo dar el debate de ideas sobre el significado del bachillerato, el planteamiento abierto de problemas a los que se enfrentan, la descripción de sus formas y modos de trabajo, sin embargo, sólo quedó en esto y no se lograron cambios estructurales a fondo.

Esto era realmente necesario puesto que el Bachillerato actual de la ADM, que es el mismo que fue objeto de estudio en el 2000, se ha venido aplicando desde hace más de 15 años, por que, como hemos visto a partir de lo mostrado en los primeros anexos, el mapa curricular que rige el Bachillerato en la actualidad tiene muchas similitudes con el mapa curricular de 1987, que fue el año en que se organizó a partir de la currícula del Bachillerato General de la SEP. El hecho mismo de que uno y otro se ubican en dos momentos históricos muy diferentes en todos los aspectos, convertían el estudio, para el mejoramiento o reestructuración del Bachillerato, en una necesidad imperante. Y más, si recordamos también que frente a las grandes transformaciones – producto de diversas evaluaciones - que a lo largo de su historia se han producido en el plan de estudios de la carrera de bailarín, la parte académica había quedado sin ser tomada en cuenta y sin ser sujeta a una evaluación.

La falta de concreción y continuidad de la evaluación iniciada sobre el servicio del Bachillerato pudo deberse a muchas causas por parte de los que estuvimos involucrados(personal de la Dirección de la escuela, asesores y coordinadores) y por parte de las instancias responsables(SGEIA a través de la DAA). Entre estas causas podemos señalar, respecto a los primeros, las múltiples tareas que deben de atender para que la

escuela profesional de danza, dentro de una realidad dinámica y compleja, pueda día a día marchar correctamente (en el caso particular del Depto. de Coordinación de Carreras, en el capítulo tres ya quedaron expuestas las variados ámbitos de trabajo que tiene a su cargo); respecto a los segundos, los cambios directivos que se dieron poco tiempo después pudieron haber sido uno de los factores determinantes donde la conclusión de la evaluación del Bachillerato y su seguimiento posiblemente ya no fue un asunto prioritario.

Como ya quedó expuesto anteriormente, es de nuestro conocimiento que la instancia académico-administrativa participante (Dirección de Asuntos Académicos) tuvo como propósito llevar a cabo una evaluación del Bachillerato no sólo en la ADM sino también en las otras dos escuelas profesionales que ofrecen este nivel: ENDF y ENDCC (lo único que nos permite decir esto es que sabemos que en ambas escuelas también se impartió el ciclo de conferencias; aspecto señalado en el apartado II); por lo tanto, si en éstas se llevaron a cabo acciones similares a las realizadas en la ADM puedo atrever a decir, por lo dicho arriba, que probablemente también la evaluación no haya quedado del todo completada y hasta el momento siga sin ser vuelta a retomar.

A todo esto habrá que agregar que esta situación que denota una falta de continuidad en los proyectos creados e impulsados principalmente por la SGEIA - a través de la DAA - no se da exclusivamente en el nivel educativo que hemos estudiado - Bachillerato - sino que también se ha dado en otros ámbitos de la vida institucional de la ADM; dos ejemplos contundentes:

1) A fines de 1999 se realizó un Taller Diagnóstico Curricular cuya duración fue de 10 horas distribuidas en tres días, para la segunda carrera que se imparte en la ADM: Formación Especial para Varones. En este taller participó la planta de maestros que imparten clases en la carrera, el coordinador del Depto. de Carreras y personal de la DAA como coordinadores del taller; su objetivo fue generar un encuentro docente para que a partir de las diversas experiencias relativas a la aplicación del Plan de Estudios se identificaran las problemáticas y los factores que las provocan, es decir, se trataba de iniciar un proceso evaluativo para la carrera, que llevará a la reestructuración de su plan de estudios. No se realizaron más acciones, por lo tanto, no hubo continuidad en el trabajo; hasta la fecha sigue sin ser retomado siendo que la reestructuración de la carrera es uno de los grandes asuntos pendientes.

2) En el ciclo escolar 2001-2002 egresó la primera generación de alumnas del Plan de Estudios reformado durante los años 93-94. Previo a que la primera generación egresara hubo un gran debate respecto si era conveniente o no que el proyecto artístico del bailarín integral continuara, principalmente porque - como ya hemos visto en el primer capítulo - este proyecto conjunta en una sola carrera los tres géneros dancísticos mientras que el proyecto educativo que le antecedió organizaba a la danza clásica y contemporánea en una carrera y a la Popular Mexicana en otra. Ante esta situación la respuesta de las

autoridades fue decir que una evaluación y/o reestructuración de la carrera sólo podría ser posible una vez que egresara la primera generación; son dos generaciones las que ya egresaron y hasta el momento la carrera sigue sin tener cambios sustantivos.

Se han señalado estos ejemplos para reflejar la importancia que tiene la participación de las instancias institucionales en este tipo de procesos, que, como ya se había mencionado, a la DAA sus mismos estatutos le asignan como uno de sus principales objetivos la planeación, el análisis, el diseño y la elaboración de planes y programas de estudio de las escuelas a cargo del Instituto, así como la validación de los planes y programas de estudio de los centros asociados, y la evaluación de los mismos. Por lo tanto, todo lo que la DAA haga o deje de hacer en estos ámbitos de la vida académica de cualquiera de las escuelas del Instituto que tiene a su cargo, le afectan e influyen significativamente; principalmente porque la escuela misma no es una instancia aislada y se encuentra bajo el control de una administración educativa pública y que es precisamente el INBA. O como bien lo dicen García Carlos y López Julián(1997):

[...]Si bien la escuela es la principal agencia de desarrollo curricular, no es la única entidad responsable de definir por sí sola al currículum, y debe trabajar en estrecha relación con otras instituciones y otras agencias sociales. Entre otras cosas porque la escuela necesita aprender formas de crítica social constructiva para convertirse en instrumento de reconstrucción social. Lo cual sugiere que si se requieren cambios también en los roles, en el clima, en la ideología de la institución, y por ello necesita recursos y apoyo(pag. 191).

6.2 CONCLUSIONES

Ahora bien, de las acciones concretas llevadas a cabo como parte de la Evaluación del Bachillerato de la ADM, y que son las que se presentan en los cinco apartados que conforman el capítulo 5, lo que en seguida se presentará será una interpretación sintética de los aspectos más relevante, tanto en lo que se refiere al ciclo de conferencias, como al trabajo llevado a cabo con maestros y alumnos.

A partir del análisis comparativo de tipo cualitativo y cuantitativo entre el Bachillerato de la ADM con su marco de referencia pedagógico(Bachillerato de la SEP), y a partir de los puntos de concordancia, asociaciones, relaciones encontradas en los planteamientos hechos por los alumnos y maestros, es como construiremos diversas unidades de análisis para poder establecer nuestras conclusiones:

Las unidades de análisis que en seguida se presentarán han sido resultado de ir comparando, contrastando, añadiendo, ordenando los datos obtenidos en el trabajo llevado a cabo con alumnos y maestros, lo cual se ha podido lograr, como ya ha quedado planteado en el capítulo 4, con las recomendaciones metodológicas que nos da Taylor y Bogdan(1998) en su introducción a los métodos cualitativos de investigación.

Las unidades de análisis referidas tienen que ver con:

- La necesidad patente de establecer una integración real entre las asignaturas académicas, y a su vez, entre estas y las asignaturas artísticas;
- La necesidad de que el Bachillerato que la ADM ofrece se deje en un plano secundario y se le otorgue el mismo nivel de importancia, al igual que la parte artística;
- Otorgarle identidad haciéndolo explícito para contar con un marco orientador del proceso educativo;
- La importancia de no dejar de tomar en cuenta las condiciones de trabajo escolar a la que los alumnos se enfrentan en un vasto proyecto artístico-educativo como el de la ADM;
- Las aspiraciones y nuevos intereses vocacionales de los alumnos;
- La importancia de cumplir con el marco de referencia pedagógico, pero también contar con una propuesta pedagógica propia, acorde con las características de la escuela.
- La relevancia que tiene la comunicación constante, el trabajo conjunto, la apertura de espacios para el intercambio de experiencias, entre la planta docente.

Es a partir de estas unidades de análisis como se pretenderá ir estableciendo las conclusiones y con ella también ir delineando las propuestas. Para ello presentaré en un cuadro el análisis comparativo de tipo cualitativo entre el bachillerato de la ADM y el de la SEP, para enseguida ampliar lo más relevante. A partir de aquí se irán desprendiendo los aspectos que a su vez permitirán abordar las unidades de análisis arriba presentadas.

Antes de mostrar el cuadro comparativo, me es importante señalar, por último que, puesto que se ha dicho que la evaluación realizada al servicio del Bachillerato de la ADM fue un proyecto inconcluso, al rescatar los aspectos más relevantes es con la intención de que el trabajo vuelva a ser retomado, es decir, que sea creado un programa que permita dar continuidad a lo iniciado y no descartar lo ya hecho, puesto que considero que la información obtenida es muy valiosa. Por ello es que lo que aquí se presenta son aspectos que hoy en día siguen teniendo vigencia; lo que me permite decir esto es que hoy en día sigo laborando en la ADM y, por lo tanto, continuo manteniendo un acercamiento con docentes y alumnos, aunque con un equipo directivo distinto al que existió cuando se desarrollaron la mayoría de los programas a los que hice referencia en el capítulo 4 dedicado al programa de Desarrollo Curricular, que es donde queda enmarcado el proyecto de la evaluación curricular al bachillerato¹.

El cuadro comparativo al que nos referimos arriba, es el siguiente:

¹ Al respecto, considero necesario aquí aclarar que a partir de que inició el ciclo escolar vigente(2003-2004) la escuela cuenta con un nuevo equipo directivo. En este equipo ya no participa ninguna de las personas que formaron parte de la anterior dirección cuya gestión fue de 1996 a 2003. Esta situación ha influido mucho a que sigan sin ser retomados asuntos tan trascendentes como los que ya hemos señalado: seguimiento al Bachillerato y evaluación a los planes de estudio de la carrera de IDC y de FEV.

	Semejanzas	Diferencias
Núcleos de Formación	<p>El Bachillerato de la ADM cuenta con núcleo de formación básica y núcleo de formación propedéutica, como lo establece el Bachillerato de la SEP.</p> <p>(El CEDART y la ENDF cumplen también con esta condición)</p>	<p>El Bachillerato de la ADM no cuenta con núcleo de capacitación para el trabajo tal como lo establece el Bachillerato de la SEP.</p> <p>Sin embargo, por ser escuela artística, la ADM cuenta con un núcleo de formación artístico-profesional, que viene siendo el equivalente al núcleo de formación para el trabajo establecido por la SEP, principalmente porque, como se ha dicho, la escuela les ofrece a los alumnos una carrera profesional en el ámbito artístico-dancístico.</p>
	<p>Al núcleo de formación básica ("tronco común") del Bachillerato de la ADM, al igual que el Bachillerato de la SEP, lo componen materias de los 4 campos del conocimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lenguaje y comunicación; cubierto en el Bach. De la ADM por Lectura y Redacción, Literatura (y agregamos Métodos de Investigación). - Matemáticas - Ciencias Naturales; cubiertas por Física, Química, Biología y Ecología. - Histórico-social; Int. a las Ciencias Sociales, Estructura Socioeconómica de México, Filosofía (y agregamos Ciencias de la Comunicación)². 	<p>En la ADM hemos compuesto el núcleo de formación propedéutica con las asignaturas que consideramos pertenecen al ámbito de las humanidades: Psicología, Historia del Arte, Seminario del Arte, Estética, Ética y Comunicación (aunque ésta última forma parte del campo de lenguaje y comunicación).</p> <p>El Bachillerato de la SEP considera que el núcleo de formación propedéutica debe quedar compuesto por asignaturas de al menos dos de los dos cuatro campos disciplinarios; estos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Químico-biológico. - Físico-matemáticos. - Económico-administrativos. - Humanidades y Ciencias Sociales.
	<p>En la ADM sus núcleos de formación quedan conformados por los siguientes porcentajes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - básico y propedéutico (o área académica): 51.82% - artístico-profesional (o área artística): 48.17% 	<p>En el Bachillerato General las cargas porcentuales para cada núcleo de formación quedan de la siguiente forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> - básico: 71.42% - propedéutico: 11.18% - capacitación para el trabajo: 17.39%

² Como anteriormente ya se explicó, esta organización de asignaturas por campos de conocimientos para el bachillerato de la ADM se ha hecho siguiendo el ordenamiento establecido por el bachillerato general de la SEP (ver cuadro de página 82, apartado D).

asignaturas	<p>El Bachillerato de la ADM cumple con un número aproximado de asignaturas de los dos principales núcleos de formación(básico y propedéutico) que establece el Bachillerato de la SEP: Éste último establece de 20 a 22 asignaturas para ambos núcleos y la ADM cuenta con 20 asignaturas.</p>	<p>En la ADM no se imparten las asignaturas de Geografía e Informática, consideradas básicas en la currícula del Bachillerato General.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En el Bachillerato General(y en casi todas las opciones educativas presentadas: CCH, Colbach, CEDART), la materia de Lengua Extranjera(Inglés) se cursa durante 3 o 4 semestres consecutivos, mientras que en la ADM sólo se imparte durante dos semestres.
	<p>La ADM(los CEDART´s también) otorga en su currícula un mayor peso a las asignaturas de los campos de conocimiento de las humanidades(11.67%) y de lenguaje-comunicación(14.11%); mientras que – por el porcentaje que se obtuvo – el campo de las ciencias naturales queda en 3er. plano(10.94), el de las ciencias exactas en 4º(7.78) y las histórico-sociales en el 5º(7.29) (ver ANEXO N° 3-B).</p> <p>De aquí que se le otorga un carácter humanístico.</p>	<p>El Bachillerato General de la SEP dentro de su núcleo básico otorga un mayor peso a las ciencias naturales(21.11%) que a las asignaturas histórico-sociales(14.90%); y no considera el campo humanístico con un campo independiente(ver CUADRO N° 3 de la pagina 94).</p>
cursos	<p>En la ADM se cumple con el número aproximado de cursos contemplados en el Bachillerato General de la SEP: - En éste se establecen de 30 a 36 cursos en total y en la ADM al Bachillerato lo constituyen 34 cursos en total; ambas cifras integran sólo materias del núcleo básico y del núcleo propedéutico(ver ANEXO 3-A).</p>	<p>En la ADM el Bachillerato queda comprendido concretamente por: - 34 cursos de asignaturas académicas y 24 curso de asignaturas artísticas, lo que equivale un total de 58 cursos a cubrir durante 3 años. Por su parte al Bachillerato General de la SEP lo conforman de 44 a 46 cursos totales, considerando los tres núcleos de formación:básico, propedéutico, capacitación para el trabajo(ver CUADRO 1 de pag. 93).</p>
	<p>En la ADM(al igual que en los CEDART´s y la ENDF) además de la formación académica que ofrece, junto con el Bachillerato se cursan asignaturas que forman parte de una carrera profesional en el ámbito artístico.</p>	<p>En la ADM se concluye el bachillerato también con una carrera profesional en danza.</p> <p>La ADM durante 8 años prepara a los alumnos como bailarines; profesión que pueden ejercer en el campo laboral una vez que egresan</p> <p>El Bachillerato de la SEP y otras opciones educativas como el Colbach o el CCH ofrecen sólo una cierta preparación para el trabajo.</p>
Proyectos educativos		

	<p>El marco de referencia pedagógico de la ADM (y también de los CEDART's) es el Bachillerato General.</p> <p>El marco de referencia pedagógico del CCH y el ColBach también es el Bachillerato de la SEP ya que la COMIPEMS lo ubica en la modalidad de Bachillerato General (ver cuadro de paginas 151-152)</p>	<p>Ni el gobierno federal, la SEP a través de la DGB, ni la COMIPEMS identifican a un Bachillerato con las características del de la ADM, la ENDF o la ENDCC)³.</p>
Cargas horarias	<p>En el plano del currículo formal la ADM (al igual que el CEDART y el Colbach) otorga 4 horas semanales a asignaturas básicas como: matemáticas, física y química.</p>	<p>El Bachillerato General de la SEP otorga 5 horas semanales a asignaturas básicas como: matemáticas, física y química (condición sólo cumplida por el bachillerato del CCH).</p> <p>El Bachillerato de la SEP comprende un número aproximado de 26 a 29 horas semanales (en un rango similar se encuentra el CCH y el ColBach), mientras que la ADM contempla aproximadamente de 45 a 50 horas semanales (incluyendo también el área artística).</p>

Con el propósito de identificar la situación actual que guarda el Bachillerato de la ADM con respecto al Bachillerato de la SEP, se ampliará este análisis comparativo para poder ir esbozando las conclusiones.

De lo arriba presentado se deriva lo siguiente:

El Bachillerato de la SEP contempla de 26 a 29 horas semanales para su núcleo de formación básica y propedéutica, principalmente durante los dos primeros años, mientras que por su parte el Bachillerato de la ADM, para ambos núcleos, sólo contempla un promedio de 12 a 17 horas semanales (horario real; ver éste en mapa curricular de pagina 124, anexo III); cifra muy por de bajo de lo establecido. En ello tiene que ver mucho el número de horas que otorga a cada asignatura y la no incorporación de materias que si contempla la SEP y las otras opciones de bachillerato; por ejemplo:

- la SEP establece que asignaturas como Matemáticas, Química, Física cuenten con un número de 5 horas a la semana; mientras que la ADM sólo otorga 3 horas 20 minutos de tiempo real a las primeras dos y a la última le asigna 2 horas 30 minutos.

³ Al respecto habrá que recordar algo que se planteó en el apartado I: la ADM, así como la ENDF y la ENDCC ofrecen una formación dancística a nivel profesional, por lo mismo, son escuelas profesionales de arte, sin embargo, cuando el gobierno federal identifica a los bachilleratos de arte les otorga un carácter **propedéutico** que permitirá ingresar a los estudiantes a las escuelas profesionales de Arte; carácter del cual ya dije no estar de acuerdo, para el caso concreto de la ADM.

- En la mayoría de las asignaturas académicas la ADM otorga un tiempo real de 2 horas 30 minutos, mientras que la SEP el menor número de horas que otorga a una materia es de 3 horas.
- El bachillerato de la ADM no contempla asignaturas como Geografía, Computación o Informática, sólo otorga un año a la asignatura de Inglés; no cuenta con materias optativas.

Esta disminución tan significativa de horas-clase a las asignaturas básicas (y propedéuticas) del Bachillerato de la ADM, puede traer aparejado consigo una deficiencia en la calidad educativa, porque disminuye la posibilidad de que se pueda cubrir de manera satisfactoria una enorme cantidad de contenidos necesarios que demanda un tipo de bachillerato que pretende ofrecer una formación general e integral. Por ello mismo será indispensable que toda acción encaminada al mejoramiento del servicio educativo del Bachillerato de la ADM no se sustraiga de esta realidad.

Aunque también otras realidades de las cuales no se podrán sustraer todos los agentes que intervengan en el mejoramiento del servicio, son las siguientes:

En la ADM, los alumnos que cursan el Bachillerato tienen un **promedio semanal de 45 a 50 horas de clases** (incluyendo materias artísticas), lo que equivale a un mínimo de 9 horas diarias efectivas de clase, principalmente en grupos de bachillerato; esta cifra llega incluso a aumentar muy significativamente por el elevado número de materias artísticas que deben cubrir y por el tiempo que requiere la preparación de montajes coreográficos.

Al respecto, me parece muy relevante dar un panorama general sobre la carga de trabajo escolar que tienen los alumnos que cursan el Bachillerato. Daré este panorama a partir de la revisión hecha a los horarios escolares de dos grupos que se encuentran actualmente cursando el Bachillerato(ciclo 03-04); tomo estos datos actuales precisamente porque he señalado que se trata de dar vigencia a todo el trabajo realizado en el 2000 ya que fue un proceso no concluido; además, la carga horario de clases en los grupos actuales, es muy similar a la de los grupos de hace 3 o 4 años(ver ejemplo anteriormente presentado en el apartado III, pags. 123-124).

En una revisión llevada a cabo en uno de los grupos actuales que cursa el primer año de Bachillerato(6º de la carrera) y en otro que se encuentra en el tercer año(8º año de la carrera), encontramos lo siguiente:

- En el primer grupo, se identificó que en un día de clases en que tienen programadas más actividades escolares(clases de los tres géneros dancísticos, clases de materias artísticas complementarias y clases de escolaridad), cubren un total de **10 horas-clase**

con 15 minutos; en todo este tiempo sólo cuentan con 10 minutos de tránsito para acudir a clases de danza y una hora para comer.

- En el segundo grupo la suma de horas-clases (también de un día con más actividad) es de **10 horas 40 minutos**⁴; con un receso de 30 minutos y un tiempo para comida de una hora.

Todo estos datos representan que los alumnos deban estar en la escuela desde las 7 de la mañana(hora en que inician las clases diariamente en la mayoría de los grupos de la escuela) hasta aproximadamente 7 u 8 de la noche, si se trata de los días en que tiene una mayor carga de clases. Además, como vemos, en todo el día de clases, el principal espacio libre es el de la comida, que en ambos grupos es de sólo una hora(todos los días); lo cual quiere decir que, ante un número de horas de clases(obligatorias) tan elevado, sólo cuentan con un tiempo muy reducido de receso para el descanso o asueto⁵.

Esta enorme carga horaria que tiene los grupos no se da todos los días, pero sí se presenta por lo menos dos días a la semana, que son los días en que se reúne el mayor número de clases(dancísticas, artísticas complementarias y académicas). En el primer grupo, la menor carga horaria que tienen es de entre 8 a 9 horas y en el segundo grupo es de 7 horas(sólo un día).

En el trabajo con las alumnas de bachillerato estos aspectos de los que hemos venido hablando se vieron reflejados en frases como:

⁴ Si nos remitimos a los datos que ofrecimos de otras opciones educativas, veremos que estos promedios de horas-clase al día están muy por arriba del CCH o del Colegio de Bachilleres. El primero tiene un número de horas semanales de entre 28 a 30, lo que equivale a 6 o 7 horas máximas de clases por día; en la segunda escuela, la cifra es aún menor: 22 a 30 horas semanales de clase equivalen aproximadamente a un máximo de 6 horas de clases por día.

La situación en la ENDF – que también es una escuela profesional de Danza - es similar a la de la ADM ya que como observamos, ésta tiene un promedio de 44 a 50 horas de clases semanales, lo cual equivale aproximadamente a 9-10 horas de clase por día.

⁵ Al respecto, es importante retomar una de las conclusiones a las que llega Guerrero Ma. Elsa(*Op. cit.*, 2000) en su investigación (a quien ya hemos citado al final del apartado I); para que la escuela pueda significar un espacio de vida juvenil para los adolescentes es necesario “[...] abrir espacios para el desarrollo de actividades libres que pudieran ser formativas, sin que por ello se tradujeran en calificaciones o evaluaciones, y que permitieran incorporar los deseos y necesidades de los alumnos; reconocer y estimular su participación autónoma y creativa, y consolidar la idea de hacer el del bachillerato un espacio formativo mucho más atractivo y del ambiente escolar un lugar enriquecedor para quienes pasan buena parte de su vida dentro de la escuela”(Op. cit, pag. 234).

Sabemos que la investigación que le permitió llegar a la autora a esta conclusión fue realizada en dos bachilleratos muy distintos al de la ADM, en donde los alumnos no están sujetos a una doble jornada, sin embargo, lo dicho es importante precisamente porque se trata de la necesidad de que los alumnos – sin importar el tipo de modalidad educativa en la que se encuentre – cuenten con espacios recreativos, libres para que su estancia en la escuela sea realmente un espacio enriquecedor. Una reflexión al respecto nos permite identificar una paradoja: mientras que en la mayoría de las escuelas básicas o de nivel medio superior se aspira tener espacios libres, recreativos, culturales(que muchas veces se plasman en actividades artísticas: pintura música, danza) no otorgándoles sólo un carácter complementario, para que la escuela sea un espacio enriquecedor para los estudiantes; mientras que por otra parte, en las escuelas donde se cumple esto al por mayor, estos espacios llegan a ser muy amplios a tal grado que se les puede llegar a saturar de actividades(como es el caso de la ADM).

- *Tienen que ampliar el horario de académicas pero reducir el tiempo que estamos aquí para poder hacer tareas e ir al teatro, al cine, ala biblioteca.*
- *Las materias que están en el mapa curricular no las cubrimos al cien por ciento.*
- *Muchas veces el bachillerato se deja a un lado por las materias artísticas, lo que provoca no concluir el plan d estudios.*

Retomamos también lo que los maestros dijeron al respecto:

- *En parte es viable(el proyecto académico) pero muy ambicioso, ya que hay saturación, alta carga horaria y los espacios físicos son reducidos.*
- *La carga horaria que tienen los alumnos rebasa el límite nacional.*
- *Los maestros de las asignaturas de la carrera obstaculizan el tiempo de las asignaturas de bachillerato.*
- *Hay fatiga y desinterés al trabajo, debido al desgaste físico(por parte de los alumnos)⁶.*

Todas estas situaciones vienen siendo resultado de algo que anteriormente expresamos en la cita de Silvia Duran(pag. 87): la **doble jornada**(la carrera artística y estudios de educación básica y media superior) a la que los alumnos se ven sometidos día con día.

Por lo tanto, si en el bachillerato actual de la ADM⁷ se pretende hacer una reestructuración comenzando por los aspectos del orden formal o técnico[incorporación de nuevas materias(optativas, geografía, computación) o ampliación de cargas horarias en las existentes] tendría que hacerse, paralelo a esto, también una revisión y reestructuración del área artística. Esta revisión se podría hacer en el momento en que sea llevada a cabo la evaluación al Plan de Estudios actual, la cual hemos dicho es una de las acciones urgentes a realizar por parte de la escuela.

Por supuesto, esta reestructuración no podría dejar de lado lo que ya hemos tratado de ir identificando, las condiciones académicas a las que se enfrentan los alumnos⁸ y a ello agregaríamos un punto muy importante: sus nuevos intereses y

⁶ Todas estas expresiones – tanto las de los alumnos como de los maestros – son expresiones que fueron construidas y escritas por equipos de trabajo, por lo tanto, ninguna es una expresión individual(Esto quedo ya precisado en el apartado III y IV, que es de donde se rescatan).

⁷ No hay que olvidar que el modelo educativo de Bachillerato que actualmente se aplica en la escuela, por ser muy similar al modelo que se incorporó en 1987 a partir del Bachillerato de la SEP, tiene una vigencia de más de 15 años(esto se mostró ya en ANEXOS N° 2 y 3).

⁸ Aunado a las jornadas muy prolongadas de clases, habría que considerar también el fuerte desgaste físico y anímico que muchas veces provoca estar sujeto a un trabajo dancístico sistemático; y la falta de espacios no sólo lúdicos o recreativos sino también espacios físicos ya que la escuela resulta ser muy pequeña ante tantas y tan variadas actividades escolares que tienen cada día. Esto lo considero relevante porque las alumnas que cursan el bachillerato en la ADM la mayoría de las veces sólo tienen permitido salir de la escuela en su horario de comida. El reglamento disciplinario que se aplica ellos no les permite salir o entrar de la escuela cuando lo desee; norma que reduce la posibilidad de que los alumnos falten a clases, pero que también limita su libertad. Este tipo de normas disciplinarias por supuesto no se aplica en la mayoría de las escuelas que ofrecen estudios a nivel medio superior, por lo tanto, vendría a ser otra condición que puede influir a que los estudiantes no vivan el bachillerato como un espacio enriquecedor y más cuando se encuentran atravesando su etapa de vida adolescente.

aspiraciones vocacionales. La danza deja de ser la prioridad para ellos o deja de ser la única opción vocacional a la cual pueden aspirar para seguir estudiando. Muchos son los factores que provocan esto; algunos que se identifican, son:

- El tiempo tan prolongado que dura la carrera;
- La pérdida de expectativas y el desencanto (“...Pero no se vale vivir aquí una juventud, que estás encerrada, te estás matando, llegas tempranísimo, te vas bien tarde y dices ya, ya perdí porque miras hacia atrás y dices ‘todo lo que pude haber hecho al estar en otra escuela’”);
- La desmotivación y desinterés al final de la carrera, generado por la falta de tacto pedagógico por parte de los maestros (“no es que pierdas el amor por la danza, sino por la escuela, por como te tratan en ella”)(reflejados aspectos muy similares a estos en los sociodramas).
- La rigurosidad en el trabajo de éstos, lo que lleva a desestimar sus logros (“...cómo es posible que ya cuando tienes bastante tiempo te digan ¿sabes qué? no sirves, no bailas bien, vas engordar mucho”);
- La incertidumbre respecto a si podrán ingresar a una compañía de danza en caso de si quieren ejercer(¿qué piensas hacer en el campo de la danza?: “bailar **si es que logró entrar a una compañía**”);
- La duda respecto a su calidad interpretativa.

Lo que también permite decir que las alumnas de Bachillerato tienen otra aspiración profesional(en lugar de la danza o además de la danza) es:

- En nuestro caso(Bachillerato) acabamos de hacer el examen para la Universidad, nosotras tenemos la idea de estudiar una carrera pero no tiene nada que ver con esto(con la danza).
- Cuando llegas a la Universidad el Bachillerato de aquí es del área del bachillerato de la SEP y tenemos que pagar para estudiar otra carrera... como administración.
- La orientación vocacional no está clara, porque sí nos gusta la danza pero también queremos otras cosas.
- A mí me gusta la danza, pero quiero estudiar economía... y eso es válido... pero obviamente el bachillerato no te prepara para eso⁹.

Es decir, aún cuando hay alumnas que aspiran a ejercer en el campo profesional de la danza una vez que concluyen sus estudios, creen necesario continuar su formación educativa en una profesión a veces muy distinta a la danza, las artes o las humanidades.

He retomado este tipo de expresiones que las alumnas de bachillerato plantearon de manera grupal e individual porque considero que reflejan mucho la realidad que hoy en día siguen viviendo las alumnas de la carrera, son situaciones que persisten y les siguen

⁹ Estas últimas expresiones que ya también habían sido expuestas en el apartado IV, fueron planteadas de manera individual principalmente por las alumnas de Bachillerato.

inquietando; la experiencia personal directa ,al estar laborando durante más de 5 años en la escuela, y el acercamiento que he tenido con los alumnos me permiten decir esto.

La experiencia que también tuve con tres distintos grupos de alumnos de secundaria, al impartir el curso de inducción al bachillerato(presentado en el apartado V), me permitió identificar que, por parte de ellos existía mucha inquietud por saber si el bachillerato que la escuela les ofrece les iba a brindar las herramientas y conocimientos necesarios para – una vez habiéndolo cursado y concluido - poder optar por otra profesión muy distinta al campo de las artes o las humanidades.

Una inquietud similar expresada por una de las alumnas con quien se trabajo fue:

No sé si el bachillerato de esta escuela me sirva para la carrera que deseo estudiar, pero a la vez quiero quedarme para terminar la carrera de danza(frased expresada por una alumna de secundaria a la pregunta expresa: “¿piensas continuar con tus estudios en la ADM?”, en ese momento no lo había decidido y por eso la respuesta).

Muchas son las razones que llevan a las alumnas a hacer este tipo de elecciones tan fundamentales(ya hemos mencionado algunas), pero las que considero más importantes, por ser más evidentes, son:

- La edad en que concluyen su carrera; a pesar de que ésta dura 8 años, terminan precisamente a una edad idónea para iniciar estudios superiores en cualquier Universidad.
- La muy consciente realidad de que la profesión del bailarín es muy corta; a esto se agrega el hecho de que en determinado momento puedan sufrir una lesión en el ejercicio profesional dadas las exigencias físico-corporales que requiere la interpretación de una danza, de cualquier género que sea.
- La edad temprana en que inician la profesión dancística; la elección se hace principalmente por la marcada influencia y apoyo de los padres. La edad a la que ingresan(entre 9 y 10 años) es una edad madurativa muy distinta a la que tiene un estudiante entre 16 a 18 que apenas hará una primer elección vocacional¹⁰.
- Las pocas opciones de trabajo para ejercer como intérpretes de danza; generado por el poco reconocimiento social de la profesión.

De todo esto se deriva que, al ser muy evidente que las alumnas(de secundaria) comiencen a tener o tengan ya(las de bachillerato) un interés vocacional distinto al de la danza, se debe evaluar si es conveniente o no seguirles ofreciendo un bachillerato con un

¹⁰ Habrá que recordar que cuando en el apartado I hablamos de los aspectos generales que caracterizan a los adolescentes en todas sus dimensiones, planteamos, con base en diversas aportaciones teóricas, que es en esta etapa de vida donde se hace una elección que habrá de ser fundamental para el ser humano: la elección vocacional, precisamente por el tipo de desarrollo cognitivo por el que está atravesando el adolescente, el cual se caracteriza por un pensamiento abstracto capaz de enfrentar la resolución de problemas complejos.

carácter marcadamente humanista; que, como ya sabemos, se define así porque paralelo a éste se ofrece una formación artístico-profesional.

- *No va a ser fácil hacer una carrera, en especial que no sea de humanidades.*
- *Creemos que carece (el bachillerato) de muchas materias que son necesarias para ingresar a la Universidad.*

Una aseveración contundente sobre la conveniencia o no de seguir contando con un **Bachillerato de carácter Humanístico** podría hacerse si la escuela contara con un programa de seguimiento de egresados serio, bien estructurado y sistematizado, que permitiera dar datos precisos sobre las condiciones laborales y profesionales en que se encuentran los alumnos egresados¹¹. Los aspectos que se pueden explorar en un seguimiento de egresados sistemático, que sirvan para mejorar la calidad del servicio del Bachillerato, podrían ser:

- Saber si los egresado ejercen su carrera como bailarines o como docentes; si además de ejercer la carrera estudian otra; si no ejercen, pero estudian otra carrera: ¿cuál? ¿de qué campo de conocimiento? ¿institución pública o privada? ¿a partir de qué momento?: inmediatamente después de egresar? ¿un año o dos años después? ¿por qué? ¿cómo fueron sus experiencias iniciales (si están estudiando una carrera distinta a las humanidades o artes)?; entre muchas otras preguntas.

Este seguimiento sería muy importante ya que sería un indicador preciso para valorar la calidad del servicio del Bachillerato sino también de toda la carrera. Este indicador podría ser más relevante si con la participación de la planta docente se diseña un instrumento de evaluación a ser aplicado a alumnos del último año de bachillerato, que permita a la institución valorar el nivel en la calidad del servicio.

La pertinencia de continuar o no con un bachillerato marcadamente humanista, cuando surgen nuevas aspiraciones vocacionales de los alumnos o estas cambian, consideramos que es un asunto al que debe prestarse atención. Esta condición no

¹¹ Al no existir un seguimiento de egresados en la ADM sólo se puede contar con datos muy someros. Un sondeo realizado con el grupo del tercer año de bachillerato del ciclo actual permite identificar que hasta el momento (marzo 04) de doce alumnas que conforman al grupo, tres de ellas iniciaron el proceso de selección para la UNAM: una de ellas eligió la carrera de Sistemas computacionales; otra, Ciencias de la Comunicación y la tercera, Artes Visuales (área de las Humanidades). De 6 alumnas que egresaron en el ciclo anterior (02-03) dos de ellas, inmediatamente después de que egresaron pudieron iniciar estudios en una Universidad y en una carrera distinta a las humanidades: una estudia Admón. de Empresas y otra, la carrera de Arquitectura; una tercera presentó examen para ingresar a la carrera de odontología pero no fue aceptada. Este último dato llama mucho la atención puesto que se trata de ex-alumnas que optaron por iniciar una carrera de un campo muy distinto al de las humanidades y que pudieron ingresar inmediatamente a una opción educativa. Estos logros de los alumnos pueden ser resultado ya no del amplio bagaje de conocimientos avanzados que tengan en materias de estudio como las matemáticas, la física, la economía, sino de sus amplias capacidades cognitivas, adquiridas por haber estado enfrentadas, durante ocho años, a experiencias de aprendizaje sumamente enriquecedoras; la oportunidad de haber contado con amplias experiencias prácticas y la oportunidad para tareas creativas a través de las artes y la danza, es un aspecto importante que no se puede desdeñar. Además en esto tienen que ver mucho las capacidades y calidad en el trabajo de los docente.

surge sólo de las necesidades e intereses expresados por parte de los alumnos sino también de los mismos profesores; lo veremos si recuperamos lo dicho por ellos mismos:

Al tratar de dar un esbozo sobre el perfil de egreso idóneo que han de cumplir los alumnos que realizan su bachillerato en la ADM(apartado III), dijeron:

- *Que el alumno cuente con los conocimientos generales que le permitan y mantenerse en otras instituciones de educación superior, si éste elige una carrera diferente a la danza.*
- *Que cuenten con una cultura general que les permita ingresar a cualquier Institución de Educación Superior.*
- *Haber obtenido los elementos básicos de conocimiento para la elección de una profesión o campo de trabajo que le permitan transformar su entorno para un mejoramiento del mismo.*

Entonces, por parte de los docentes es donde también se ve reflejada la necesidad de contar con un Bachillerato que ofrezca una formación más general.

El ColBach y el CCH¹², tienen como marco de referencia pedagógico al Bachillerato General de la SEP y esta misma institución(a través de la COMIPEMS) los identifica como Bachilleratos Generales; si al Bachillerato de la ADM lo catalogamos como “bachillerato de arte” veremos que la SEP lo considera también dentro del rango de Bachillerato General (ver **Esquema 3** de la pagina 87)¹³.

Por lo tanto, ante esta situación y habiendo sido detectadas las necesidades de los alumnos y maestros de bachillerato de la ADM, es necesario que el Bachillerato de la ADM tenga un carácter más general. Con esto no debe entenderse que necesariamente deja ajustarse tajantemente al Bachillerato de la SEP, sino al contrario; sin hacer a un lado su marco de referencia, debe construir una propuesta curricular propia, es decir, se trata de hacer una transformación del bachillerato, considerando los intereses de los alumnos y maestros que hasta este momento hemos venido presentado; transformación que no necesariamente se logrará con la incorporación de nuevas asignaturas y/o la eliminación de otras, sino que es más profunda; implica un cambio en procesos de trabajo muy distintos a los realizados hasta el momento, de tal forma que los alumnos adquieran una mejor calidad educativa.

Si cambiar la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos es sustituir unos temas por otros, añadir o quitar contenidos o asignaturas, modificar los libros de texto, etc. tiene probabilidad de ocurrir y se puede llegar a pensar que los nuevos currícula se han implantado en la práctica con esas

¹² El CCH por pertenecer a un organismo educativo autónomo(UNAM) estructura sus asignaturas de acuerdo a sus propios criterios, sin embargo, no por ello se alejan de los requerimientos establecidos por el Bachillerato de la SEP, más cuando se trata de un Bachillerato de carácter General; esto lo podemos observar en el tipo de asignaturas que imparte.

¹³ Hacemos esto sólo tratando de otorgarle un lugar al Bachillerato de la ADM en la organización que la SEP hace de las opciones educativas que ofrecen el nivel medio superior, ya que hemos dicho no estamos de acuerdo en catalogar a éste como un “Bachillerato Artístico” por la forma reducida en que lo definen; creemos que ésta no es acorde con el tipo de nivel educativo que ofrece una escuela como la ADM, el cual hemos dicho es a nivel profesional y no sólo propedéutico.

modificaciones. Esta sería una acepción de cambio curricular o de mejora de la calidad de la enseñanza poco exigente, entendido desde una perspectiva jerárquica. Si, en cambio, los nuevos contenidos o las sustituciones implican mejoras en la actitud ante el conocimiento, entender su valor formativo de otra manera, atender a la asimilación que hacen los alumnos, ver en el aprendizaje un proceso de construcción de significados, conectar las experiencias y aprendizajes previos de los alumnos con el conocimiento elaborado, o realizar nuevas actividades para aprender de otra forma, entonces el cambio requerido es más exigente y la simple plasmación de las expectativas curriculares en un plan tiene efectos poco significativos. Es preciso ver que cosas y condicionantes han de cambiar para que esas prácticas se transformen de verdad (Gimeno S. 1998, pag. 163).

La ADM al construir una propuesta curricular propia se acercaría a lo que se hace en las opciones educativas de la UNAM que atienden el nivel medio superior (por ejemplo: CCH), la cual aunque también toma como marco de referencia pedagógico al Bachillerato de la SEP, por pertenecer a una Institución autónoma¹⁴ (al igual que la ADM), la ley le otorga la facultad de elaborar propuestas curriculares propias, de tal forma que apruebe sus propios planes y programas de estudio, y aplique sus normas y formas de operación específicas.

6.3 PROPUESTAS:

1) Encaminada a consolidar una propuesta curricular para el bachillerato de la ADM, acorde con su proyecto artístico-pedagógico.

A partir de lo anteriormente dicho, la propuesta curricular que la ADM construya para su Bachillerato tendría que ir encaminada a lograr la congruencia con los principios pedagógicos que se encuentran plasmados en su proyecto artístico-educativo: la globalidad-interdiscipliniedad o integración no sólo entre disciplinas de ámbito académico, sino también entre éstas y las del ámbito artístico (capítulo 2).

Lo que los docentes dijeron al respecto:

- Un posible propósito que debe guiar al Bachillerato: promover una relación dinámica entre las materias artísticas y escolares, con el fin de propiciar conocimientos interdisciplinarios para el desarrollo integral del alumno.
- Debe buscar la educación integral: formación interdisciplinaria y multidisciplinaria: tanto en los aspectos teórico-conceptuales como en los aspectos técnico-sensibles.
- Falta vinculación entre materias de las diferentes áreas de formación.

Así, atenderíamos otra de las necesidades expresadas por los docentes.

¹⁴ Aunque esta **autonomía** es relativa si tomamos en cuenta el contexto social en que se inserta la educación media superior, ya que como bien lo señala Torres Jujo (1998) “[...] la autonomía de las instituciones escolares en las materias del currículum, **en especial en educación secundaria y bachillerato**, está en la práctica limitada por el control indirecto que suponen las pruebas de acceso a la universidad, por los requisitos que se les van a exigir a los chicos y chicas que deseen continuar sus estudios en esta institución superior[...]” (el resaltado es mío) (pag. 128).

Una propuesta encaminada a cumplir estos principios se podría construir a partir de la organización del conocimiento en áreas y no en disciplinas, que hoy en día este último viene siendo el modelo al que más se recurre para la organización de los contenidos a pesar de las deficiencias que tiene.

Esto representa organizar y desarrollar el currículo de manera más integrada para darle un verdadero sentido globalizador e integral al currículo de la escuela. Porque de lo que se trata es de superar el discurso, que los principios pedagógicos del proyecto educativo no quede en frases vacías¹⁵. Sólo con un currículo con estas características se podrá verdaderamente alcanzar una formación integral de los alumnos, lo que por supuesto traería consigo una mejora en la calidad del servicio educativo que se les ofrece a los estudiantes.

El cumplimiento pleno de la integralidad también iría acorde con los principios que en 1976 llevaron a la incorporación de la escolaridad(aunque en este año esta incorporación sólo incluía primaria y secundaria) paralelo a la formación artística-profesional; porque en el fondo, en un principio ésta incorporación más que buscar el sentido práctico(que los alumnos no tuvieran que cursar cada uno de los ámbitos de formación en distintos espacios educativos) aspiraba a lograr para los alumnos una formación completa entre su desarrollo artístico e intelectual(capítulo 1). La inclusión más adelante del nivel medio superior vendría también a darse bajo este principio.

Por lo tanto, el desarrollo de la integralidad es aún más necesaria cuando hablamos de un proyecto educativo que posibilita la confluencia real entre experiencias de conocimiento no sólo eminentemente teóricas(escolaridad) sino también prácticas(artísticas), idóneas para poder lograr una formación totalizadora pues se abarca el desarrollo intelectual, el emocional y el sensible.

Esta condición integral del curriculum tiene decisivas consecuencias para pensar, diseñar, desarrollar y evaluar los currícula. Si el papel socializador de la educación obligatoria(*media superior y artística*) es total, afecta a toda la personalidad y no consiste sólo en transmitir conocimientos, el curriculum tenderá a ser totalizador en los aspectos que dice cubrir – sus áreas – y en las condiciones y medios de desarrollo. Sus contenidos no sólo son los que entran dentro de la acepción tradicional academicista: resúmenes de conocimientos pertenecientes a las áreas o asignaturas clásicas en las que los especialistas han elaborado y clasificado el saber perteneciente a la 'alta cultura'(Gimeno S. 1998, pag. 201).

¹⁵ Por lo que los docentes identificaron, pareciera ser que en la ADM persistiendo algo que hace varios años Ferreira Alejandra(1996) identificó: una "[...] interpretación reduccionista de la noción de integralidad, al considerar que el proyecto de educación integral se limita a tener la especialidad y la escolaridad en el mismo plantel"(pag. 155). Es decir que, en lugar de darse una integralidad entre las disciplinas – ya no entre las artísticas y las académicas sino por lo menos entre las del área académica – sólo se da una mera yuxtaposición entre éstas.

En otra parte la exdirectora de la ADM también dice: "[...] encontramos que en el área de escolaridad más que una noción orientadora de la actividad educativa, es decir, generadora de métodos y procedimientos educativos que superen las formas tradicionales de transmisión de conocimientos y promuevan el desarrollo de la tan ambicionada integralidad, ha servido, exclusivamente, como legitimación para la permanencia de la escolaridad dentro de la institución"(Ibidem, pag. 163).

La necesidad de contar con una propuesta curricular acorde con el tipo de formación que se pretende lograr en los alumnos, se justifica, de acuerdo con Torres Jurjo (*Op. cit.* 1998), porque la organización de los contenidos en disciplinas trae aparejada una fragmentación de conocimientos, ocasionado por el aislamiento entre una y otra disciplina; no se toman en cuenta las experiencias previas, los niveles de comprensión y ritmos de aprendizaje de los alumnos; se presta poca atención a los intereses de los alumnos derivada de la sujeción que los docentes tienen para cumplir con el diseño o la programación del trabajo; no favorece a plantearse visiones más holísticas del conocimiento ni tampoco ofrece metodología de investigación para intervenir en la realidad; el constante cambio de atención de una materia a otra no favorece nexos entre contenidos de una y otra asignatura; entre muchas otras desventajas¹⁶.

La organización y desarrollo del currículo de manera integral viene siendo una propuesta pedagógica que hoy en día se defiende más ampliamente y la cual se busca alcanzar en las instituciones educativas desde la década pasada¹⁷. De acuerdo con Torres Jurjo (1998, pag. 113-119), son tres los argumentos los que defienden la opción pedagógica por el currículo integrado; estos son:

- 1) Argumentos epistemológicos y metodológicos relacionados con la estructura sustantiva y sintáctica de la ciencia. Esto porque la enseñanza de la ciencia integrada permite que los estudiantes analicen los problemas desde el punto de vista de distintas áreas de conocimiento y no sólo desde una disciplina concreta.
- 2) Sobre la base de razones psicológicas; ya que juega un papel importante las aportaciones psicológicas que han dado reconocimiento al valor de la interacción social, los conflictos sociocognitivos, el procesamiento de la información, entre otros, que permiten darle mayor sentido al aprendizaje interdisciplinar. Además la mayoría de las aportaciones a la educación de las corrientes psicológicas (Gestalt, y psicología

¹⁶ En su diagnóstico que hace sobre la Educación Media superior el Programa Nacional de Educación 2001-2006, en el apartado de *La problemática curricular* se menciona:

"El currículo en la educación media superior esta compuesto por una variedad d estructuras que corresponden a los distintos sistemas[...]En términos generales, el currículo se encuentra desfasado con relación a las demandas y necesidades de los jóvenes.

[...]en la mayor parte de los casos prevalecen enfoques que ponen énfasis en la cantidad de información que puede adquirir el estudiante mediante métodos de memorización de datos, de formular y definiciones en detrimento del razonamiento, la investigación y la comunicación verbal y escrita[así] el currículo se agrandó y los contenidos de las materias adquirieron un carácter abstracto, desprovisto, en muchas ocasiones, de referencias comprensibles para los alumnos"(pag. 166).

Todo estas deficiencias, reconocidas por las instancias oficiales, creemos que vienen siendo resultado de las desventajas que hemos dicho sobre el currículo organizado en disciplinas.

¹⁷ Torres Rosa María (2000) en el repaso que hace sobre las Reformas Educativas llevadas a cabo en los 90's en países de América Latina, al respecto destaca: "Las Reformas curriculares orientadas al desarrollo de competencias (saber con saber hacer), la formación en valores y el 'aprender a aprender', con algunas características bastante generalizadas: **integración del currículo en áreas**, incorporación de nuevas áreas o asignaturas (por ejemplo, educación tecnológica, y generalización del aprendizaje de idiomas extranjeros en la educación básica), "**ejes**" o "**temas transversales**" con un lugar central en los diseños curriculares, el constructivismo – en distintas interpretaciones y vanaciones – como corriente epistemológica y pedagógica dominante" (los resaltados son míos) (pag. 284).

Estamos ya en el 2004 y nos damos cuenta que el modelo educativo que sigue prevaleciendo en México, ya no en el nivel medio superior sino en la educación básica, es un modelo que no ha incorporado muchas de éstas características.

cognitiva y social) defienden la necesidad de una mayor significatividad de los contenidos que una escuela debe manejar.

La importancia de los procesos en el aprendizaje es otro de los aportes fundamentales que ha dado la psicología y que han permitido contrarrestar una enseñanza excesivamente centrada en la memorización.

- 3) Con argumentos sociológicos. Porque es desde aquí donde se ha hecho hincapié en la necesidad de humanizar el conocimiento que se ofrece en las instituciones escolares.

Por esto mismo es que:

[...] desde esta perspectiva se defiende la integración como una forma de educación que favorece visiones de la realidad en las que las personas aparecen como sujetos en la historia, como las piezas claves para entender el mundo; por consiguiente como una buena estrategia de cara a estimular el compromiso de alumnos y alumnas con su realidad y a obligarse a una participación más activa, responsable, crítica y eficiente en ella(pag. 119).

El mismo autor(pags. 122-124) establece varias cuestiones a las que deben responder los proyectos curriculares en los que se trabaja con contenidos curriculares más interrelacionados o integrados; éstas son:

- Que los estudiantes se enfrenten en todo momento con contenidos culturales relevantes.
- Que los contenidos que se encuentran en las fronteras de las disciplinas, aquellos que son objeto de atención en varias áreas de conocimiento y asignaturas, puedan abordarse realmente y no, que unos por otros, queden sin ser abordados.
- Contribuir a pensar interdisciplinariamente a la creación de hábitos intelectuales que obliguen a tomar en consideración las intervenciones humanas desde todas las perspectivas y puntos de vista posibles.
- La integración curricular favorece la visibilidad de los valores, ideologías e intereses que están presentes en todas las cuestiones sociales y culturales.
- La colegialidad en las instituciones es importante para lograr el desarrollo interdisciplinar, para ello se puede trabajar sobre la base de proyectos.
- Esta modalidad de organización del currículo estimula a los estudiantes a analizar problemas reales y a encontrar alguna solución ya que lo que se estudia aparece vinculado a cuestiones reales y prácticas.
- Un tipo de educación basada en la interdisciplinariedad permite que los estudiantes puedan estar lo suficientemente preparados para adaptarse a la movilidad del campo laboral.

Con planes de estudio que apuestan por currícula más integrados, **especialmente en bachillerato**, formación profesional y universidad, se abren mayores posibilidades de plantear nuevas carreras y especialidades con más facilidad para hacer frente a los nuevos problemas que surgen constantemente”(el resaltado es mío)(Ibidem, pag. 124).

Como ya ha sido señalado, este tipo de currículo sólo es posible mediante la presentación del conocimiento en áreas; estas áreas permiten identificar vías por las que los seres humanos conocen, experimentan, construyen y reconstruyen la realidad. Esto se dará si en la práctica cotidiana estas áreas de conocimiento se entrelazan, complementan y refuerzan mutuamente para la adquisición en los alumnos de destrezas, conceptos, actitudes, valores, hábitos necesarios para una vida más digna, autónoma, solidaria y democrática.

Por todo esto es que la adopción de un currículo más integrado no sólo es una necesidad a la que la ADM debe darse respuesta con una propuesta curricular bien construida para su bachillerato, sino que es una necesidad del nivel medio superior y quizá de todo el sistema de educación básica. Sino de qué forma podrían alcanzarse propósitos tan ambiciosos como los que se establecen para la educación media superior en el Programa Nacional de Educación 2001-2006; propósitos tales como:

- Los egresados de la educación media superior deberán compartir capacidades genéricas, actitudes y valores, y **conocimientos básicos humanísticos, técnicos y científicos** que los capaciten para enfrentar en mejores condiciones los retos de la vida en sociedad, de la ciudadanía responsable, del mundo del trabajo, y de su eventual ingreso a la educación superior(pag. 167).
- Esta educación(*media superior*) proporcionará una **formación de buena calidad**, basada en los **desarrollos del conocimiento y sus aplicaciones**, que permitirá a sus egresados participar exitosamente en la sociedad del conocimiento(pag. 170).
- Esta educación desarrollará en el alumno **habilidades de investigación, de comunicación y pensamiento** que enriquecerán su capacidad para tomar decisiones responsables y resolver problemas[...](pag. 170).
- (*Esta educación*) estará cumpliendo la importante función de formar **ciudadanos que valoren el carácter multicultural de nuestro país y contribuyan a profundizar nuestra democracia**(pag. 170).
- Se promoverá una educación media superior de buena calidad que forme **ciudadanos responsables, solidarios** y con los conocimientos idóneos para desempeñarse en el mundo laboral o en el contexto de la educación superior(pag. 174).
- Se buscará que los programas académicos incluyan componentes comunes que contribuyan a la articulación y flexibilidad del sistema y promuevan una **educación integral, acorde con los intereses de los estudiantes** y las necesidades del desarrollo del país(pag. 174).(los resaltados son míos).

Por lo que se observa, todo estos propósitos político-educativos para la educación media superior se acercan mucho a los argumentos que hemos dado para justificar la importancia de tiene la inclusión de un currículo integrado.

Un currículo integrado o interdisciplinar de inmediato hace pensar en aspectos tales como colaboración, trabajo conjunto, la interacción y comunicación constante entre los principales agentes encargados de llevarlo a cabo. Para ello por supuesto, en el caso particular del bachillerato de la ADM, tendrían que superarse mucho la desmotivación provocada por la falta de estímulos y principalmente la falta de comunicación, la inexistencia de espacios donde se compartan experiencias, y que los mismos docentes reconocieron.

Y es que optar por un currículo integrado impactaría también las funciones del cuerpo docente que trabajo en la escuela, así como a la interacción entre ellos. Un avance, aunque sea pequeño se puede lograr si en los maestros de Bachillerato conforman un grupo representativo que programe espacios de reunión, de encuentro, de enriquecimiento mutuo ya que actualmente en la escuela sólo existe una academia conformada por todos los profesores del área de escolaridad (primaria, secundaria y bachillerato), siendo que es indispensable contar con una representación exclusiva de docentes de bachillerato.

La existencia en el bachillerato de la ADM de un cuerpo de profesores que no sólo ejercen su labor docente exclusivamente en este nivel¹⁸ y la carencia de estímulos similares a los que les son ofrecidos a los profesores de educación básica (programa de carrera magisterial) son aspectos que no deberían ser un obstáculo para la concreción de un currículo integral.

Finalmente, dado que en el caso particular del bachillerato de la ADM se ha hablado de la necesidad de que la propuesta curricular que se construya tome en cuenta los intereses y aspiraciones vocacionales de los alumnos, no por ello deba darse prioridad a contenidos curriculares utilitaristas o acordes con los criterios empresariales; esto es más aún necesario de reflexionarse cuando en nuestro caso estamos hablando de un bachillerato envuelto por un proyecto de educación artística que al otorgar un lugar primario a este ámbito da apertura a cuestiones, temas y problemas no considerados por las asignaturas y áreas de conocimiento tradicionales: conocimiento adquirido a través de

¹⁸ Algo que caracteriza a la planta docente que imparte clases en el bachillerato de la ADM, y de lo cual ya se dejó entrever en el trabajo llevado a cabo con los alumnos, es que al menos cinco profesores también imparten clases en el nivel secundaria de la misma escuela, es decir, los alumnos que atienden en bachillerato son alumnos con los que ya previamente habían trabajado durante secundaria. La información obtenida permite darnos cuenta que esta situación no afecta a la formación de los alumnos ya que éstos mismos reconocen la calidad en el trabajo de los docentes sin importarles que también den clase en un nivel anterior al bachillerato. El dominio de los contenidos que han demostrado tener ante los alumnos los profesores que imparten clases, no sólo en secundaria sino también en bachillerato, es un aspecto que contribuye a la buena percepción que tienen de ellos los alumnos.

No sólo se da la existencia de profesores que atienden dos niveles educativos distintos, sino que también hay profesores que estando en un mismo nivel imparten asignaturas diversas relacionadas con su campo profesional. A nivel bachillerato esta situación se presenta principalmente en el campo de las ciencias naturales conformado por las materias de biología, física y química que en todos los cursos quedan a cargo de dos maestras; y, en historia del arte, ética y estética a cargo de un solo maestro. Considero que éste más que ser un aspecto negativo es muy positivo cuando hablamos de currículo integral, pues nos hace darnos cuenta que al no existir un número amplio de docentes encargados de sólo una asignatura en particular la fragmentación del conocimiento no es tan profunda.

la práctica, la acción; desarrollo de la creatividad; experiencias de aprendizaje no sólo mentales sino también físico-corporales, desarrollo de la sensibilidad, adquisición de valores a través del arte para ser mejores seres humanos, etc. Y es que, como bien lo dice Torres Jurjo(Op. cit. 1998):

Las preocupaciones por una formación integral del ser humano, por ayudarle a comprender su sociedad y capacitarlo para ser ciudadano y ciudadano de pleno derecho, retroceden ante criterios de rentabilidad empresarial”(pag. 107).

2) Encaminada al diseño curricular del plan de estudios del bachillerato de la ADM

Uno de los propósitos sustantivos de la evaluación curricular llevada a cabo al Bachillerato de la ADM fue diseñar el Plan de Estudios para este nivel, para así darle identidad y de esa forma ir consolidando sus principios, sin embargo, como ya se ha dicho, este propósito no se concretó; por ello aquí la importancia de plantear una propuesta que permita no sólo dar a conocer los elementos que deberán conformar este Plan sino también señalar algunas consideraciones importantes a tomar en cuenta en el ámbito del diseño curricular.

La construcción de un Plan de Estudios para el Bachillerato de la ADM representa una actividad de diseño curricular, porque como bien lo dice Gimeno Sacristan(Op cit 1998):

La actividad de diseñar el curriculum se refiere al proceso de planificarlo, darle forma y adecuarlo a las peculiaridades de los niveles escolares[...]

[...] diseñar implica previsión de la acción antes de realizarla, es decir, separación en el tiempo de la función prever la práctica, primero, y realizarla después; implica alguna clarificación de los elementos o agentes que intervienen en ella, un cierto orden en la acción, algún grado de determinación de la práctica marcando la dirección a seguir, una consideración de las circunstancias reales en las que se actuará, recursos y/o limitaciones, ya que no se diseña en abstracto, sino considerando las posibilidades de un caso concreto(pags. 224-225).

Como se había señalado ya, al hablar de la necesidad diseñar, al hacer explícito el Plan de Estudios del Bachillerato de la ADM, nos ubicamos en el primer nivel de programación curricular al que hace referencia Díaz Barriga(1997, Op. cit): el de la programación del plan de estudios(programa sintético) ya que como se considera que este es el punto de partida para los desarrollos que cada academia de maestros o escuela realice y al momento de construirse debe hacerse tomando en cuenta las condiciones institucionales particulares.

De aquí la importancia de haber explorado, con el trabajo llevado a cabo, la realidad educativa de quienes forman parte del Bachillerato de la ADM.

Por ello es que todo lo que hasta el momento se ha dado a conocer sobre el Bachillerato de la ADM, sobre los agentes que lo constituyen y sobre el tipo de proyecto artístico-educativo que envuelve a éste, vienen siendo aspectos fundamentales que no pueden hacerse a un lado al momento del diseño. Los docentes, con su amplia experiencia, serán los principales agentes que posibiliten el diseño del Plan.

Antes de hacer una presentación de los elementos que tendría que contener el Plan de Estudios del Bachillerato de la ADM, nos parece importante señalar algunas consideraciones generales en torno al currículo, principalmente en lo referente a su construcción o al plano formal.

PLANO FORMAL DEL CURRÍCULO

1. Misión, filosofía, fines y objetivos institucionales ¿Para qué enseñar, para qué educar?

Esta vendría siendo la pregunta más importante que gira en torno a la planeación y diseño del currículo. Obliga la pregunta a la propia institución a cuestionar sobre la función que tiene ante la sociedad. Preguntarse por la misión, la filosofía, los fines y objetivos de la institución educativa implica preguntarse ¿qué entiende la institución por educación, educando, por proceso educativo, por sociedad? ¿Qué valores están inmersos en esta concepción? ¿Cuál es el ideal de hombre que se quiere formar? ¿Cuál es el papel del currículo?.

Dentro de este punto también es importante plantear el perfil de egresado, el ideal de hombre que se desea formar cuando éste concluya sus estudios en el nivel.

2. Contenidos ¿qué enseñar?

Los contenidos que conformaran el currículo son una condición lógica de la enseñanza y el aprendizaje, como proyecto de una institución educativa, pues para que se lleve a cabo un proceso educativo debe haber necesariamente un conocimiento que se quiera compartir con otro.

En teoría los contenidos de enseñanza son seleccionados y organizados de acuerdo con lo que la institución se ha propuesto transmitir con base en sus propios fines educativos, sin olvidar los fines sociales. Esto, sabemos no se cumple del todo porque la mayoría de las veces los contenidos son decididos por agentes externos a la institución escolar, fuera de las aulas, de los centros y al margen de los profesores; o más bien, son éstos quienes los adoptan tal como lo establece el currículo oficial.

Por otro lado, también existe en su organización, la fragmentación de los contenidos, lo cual funciona para fines administrativos pues permite llevar un control de

los avances programáticos de los alumnos, sin embargo, en la práctica, con el aprendizaje de los alumnos no precisamente se logran grandes beneficios.

La falta de reflexión sobre la importancia en la selección y organización del contenido dentro del proceso de diseño curricular, trae como consecuencia una descontextualización del contenido con la realidad que lo hace aparecer como poco valioso ante los alumnos, quienes no encuentran significado de éstos a sus inquietudes reales.

Es importante no dejar de tomar en cuenta que hoy en día uno de los mayores problemas que enfrenta el diseño curricular es la vertiginosa transformación del conocimiento ya que nos encontramos inmersos en la llamada era de la globalización, de la informática. Esto provoca que la información y el conocimiento cambien día con día, lo que a su vez trae aparejada la evolución de los valores sociales, el cambio de prioridades entre ciertos objetivos de la educación la aparición de nuevas exigencias en la economía, en el campo laboral, en la cultura, lo que lleva a que se valoren unos conocimientos más que otros, que se dé valor a ciertas habilidades en los alumnos, se estimule el desarrollo de unos aspectos del individuo sobre otros, etc. De aquí la necesidad de revisar, actualizar y buscar la pertinencia del conocimiento que se selecciona para ser enseñado.

Se menciona esto porque es la decisión de ponderar, seleccionar, organizar los contenidos o saberes valiosos lo que entra en juego en el momento en que se decide el currículo, en ello será importante no dejar a lado las exigencias sociales, políticas y culturales presentes en el momento.

Marco contextual en el que se inserta el currículo. ¿dónde se va a desarrollar?

Esto es realmente importante porque el currículo no puede entenderse al margen del contexto en el que se configura ni independientemente de las condiciones en que se desarrolla, ya que no es ahistórico. De aquí la relevancia que para nosotros tuvo que haber considerado todo el proyecto artístico que conforma a la ADM.

El contexto viene siendo el entorno donde se lleva a cabo la construcción del currículo, no limitado únicamente a la escuela ya que es a partir de este contexto que se determinan los fines de la educación, los conocimientos y valores que habrán de enseñarse y aprenderse, así como las habilidades que habrán de adquirir los educandos.

Este contexto no es sólo la escuela en sí, sino que es más complejo ya que en él interviene el ámbito político, económico, social, científico y tecnológico e institucional.

El **contexto político** es el que dicta “[...]el conjunto de medidas y disposiciones legales por medio de las cuales se establecen lineamientos generales para la realización de los objetivos de la educación dentro de un ámbito determinado”(Ander Egg, 1999, pag. 227). La Constitución Política y la Ley General de Educación vendrían a ser los documentos que reflejen esta política educativa.

En este contexto la ADM para la reconstrucción de su bachillerato no debe dejar de tomar en cuenta las orientaciones en materia educativa que dictan las instancias políticas actuales, las cuales señalan la necesidad de una reforma del currículo de los estudios del nivel medio superior para responder a los requerimientos de la sociedad. Son tres los componentes formativos que es necesario tomar en cuenta:

- a) Un componente básico orientado a lograr una formación humanística, científica y tecnológica avanzada, que desarrolle las capacidades de elucidar y resolver problemas, de expresarse, de participar en actividades colectivas y de aprendizaje a lo largo de su vida.
- b) Un componente propedéutico dirigido a lograr los aprendizajes necesarios para acceder, en su caso, al nivel superior.
- c) Un componente de formación profesional, acorde con la dinámica de los sectores productivos, orientado a la inserción en el mundo del trabajo y que tome en consideración en enfoque de las competencias laborales[Programa Nacional de Educación 2001-2006(nivel medio superior), pag. 174-17].

La ADM por el tipo de formación artístico profesional que ofrece, y por los intereses y necesidades de sus alumnos, al menos tendría que cumplir bien con los dos primeros componentes.

El **Contexto económico** vendrá siendo uno de los aspectos de mayor relevancia para el diseño curricular, principalmente cuando se trata de un diseño para un nivel de Educación Superior. Esto principalmente debido a la dinámica que hoy en día se vive, donde se escucha constantemente que los profesionistas deben ser capaces de responder a las demandas del mercado.

En el **ámbito social** están presentes todas las variables que están ligadas a las dinámicas de grupos sociales que se involucran con el sector educativo y que por lo mismo repercuten en currículo. Este tipo de variables pueden estar relacionadas con los valores sociales e individuales, el estrato socioeconómico, la valoración o estatus del nivel educativo o de la carrera, el valor económico potencial del ejercicio profesional, el mercado laboral, la demanda educativa para los niveles superiores, etc.

El **contexto científico y tecnológico** es importante dados los grandes avances que se han dado en este terreno y que son herramientas que se han ido incorporando a las instituciones educativas para facilitar a los estudiantes su proceso educativo. La posibilidad hoy en día de acceder una infinidad de información a través de internet es algo que permite ampliar los horizontes de la escuela.

El **contexto institucional** quedaría ya más enmarcado en la escuela misma porque

La escuela[...] desarrolla y reproduce su propia cultura específica. [*Esto es*] el conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social. Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que estimula y se esfuerza en conservar y reproducir la escuela condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla, refuerzan la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar (Pérez Gómez, 2000, p.127).

Por lo anterior habrá que tomar en cuenta que una escuela la conforman diversos agentes dentro de la cual cada uno desempeña un papel específico: directores, administradores, personal docente, asesores, alumnos, padres de familia. Todos y cada uno de ellos contribuirán de manera muy particular a la forma en que se desarrolle esta cultura institucional a través de las diversas relaciones e interacciones que entre ellos se den, por medio del intercambio de ideas través de la comunicación, de los intereses que los muevan, sus aspiraciones.

Docentes ¿quién va a enseñar?

Dentro de todos estos agentes que hemos mencionado, por supuesto son los docentes los que tienen la principal representación. No se puede hablar de currículo y de diseño curricular sino mencionamos su relevante labor. Son éstos los que enseñan, guían y estimulan el aprendizaje del alumno; también son los que interpretan y dan significado al currículo para llevar a cabo sus funciones. Además, como ya hemos dicho, en la actividad de diseñar el currículo es el docente quien tiene el papel más importante.

Por lo anterior es importante considerar al docente en el momento en que se planea el currículo ya que es necesario tener claras y bien definidas las características que de éste se requieren, principalmente en cuanto a conocimientos y valores. Por supuesto, el docente debe tener sobre la materia que impartirá así como la manera de transmitirlo. Ante los múltiples cambios en el conocimiento debe mantenerse actualizado ya que el mantenerse al margen implicaría un desfase profesional puesto que el conocimiento que transmitirá requiere ser generado a través de la reflexión, el análisis, la crítica, lo cual solo puede lograrse si está suficientemente preparado, actualizado, para dirigir al alumno para que indague más allá de lo que sabe.

Alumnos ¿a quién se va a enseñar?

Es importante no seguirlo considerado como el depositario pasivo del conocimiento proporcionado por el profesor, sin importar la relación que ese conocimiento pueda tener con la realidad o la utilidad que pueda darle a su vida personal el alumno; así, éste es formado como un sujeto acrítico, que no analiza, no comprende ni transforma su conocimiento. Esto es resultado de la concepción tradicionalista que sigue

prevaleciendo mucho en las escuelas, donde la dirección maestro-alumno es unidireccional.

Esto implica que no se toma en cuenta al alumno como un sujeto autónomo, proveniente de un medio social concreto que al interactuar con él ha dejado un bagaje cultural muy particular, y por ello tiene la capacidad de construir nuevos significados del mundo que le rodea, a la par que se construye así mismo. Y es que en la escuela la mayoría de las veces se da una disociación entre la cultura exterior y lo que aprende en la escuela el estudiante.

Ante este tipo de situaciones el alumno responde con conductas de rechazo a la autoridad que es la que marca las reglas, a las normas de actuación, que le exige saberes no significativos para él, además de que los intereses del contexto social, económico y político están por encima de sus intereses y necesidades. Por eso Pérez Gómez(2000) nos habla de una cultura de los estudiantes *"normalmente configurada como cultura de resistencia u oposición en sus múltiples y diferentes manifestaciones"* ya que la forma en que los estudiantes conciben a la escuela dista mucho de la concepción que tiene la propia institución y los docentes.

Es fundamental tomar en cuenta las necesidades, expectativas, capacidades, concepciones de los alumnos en el momento de configurar el currículo, pues es éste el principal agente que permite la existencia de la escuela misma.

Finalmente, de acuerdo a lo que se ha planteado, para el diseño del currículo es necesario tomar en cuenta los diversos contextos y elementos que se han venido señalando, todos están interrelacionados y se afectan por igual uno y otro. Esto es importante tomarlo en cuenta porque muchas ocasiones el currículo se descontextualiza y no se entiende su verdadero propósito, sus finalidades o es incongruente con el proyecto educativo de la institución, o con el contexto en el cual se inserta, respondiendo sólo a fuerzas externas que le hacen perder de vista sus propios fines, sus metas, misión y políticas institucionales.

Por todo ello es que es importante ver al currículo como un fenómeno complejo(y aún más, si pretende lograr una formación integral) en donde se analice y se comprenda lo que sucede en cada uno de sus componentes(cultura social, académica, institucional, docente) y no sólo eso, sino la interacción que hay entre ellos, lo cual permitirá darnos una perspectiva más amplia a partir de la cual se podrán tomar decisiones y diseñar planes y programas de estudio más acordes a nuestra realidad educativa.

Los otros dos planos más importantes donde se realiza el currículo y de los que ya hemos hablado, son el plano real(o en la praxis) y el de su evaluación, es decir, en la

confrontación entre el diseño y la realidad; ninguno de estos planos es independiente sino todo lo contrario, cada uno influye en la conformación y transformación del otro.

Si tomamos en cuenta que el currículo que se quiere construir(Plan de Estudios de Nivel Medio Superior) se encuentra inmerso en un proyecto artístico-educativo bastante completo, la labor de diseño será también bastante ardua pero no por ello imposible. Al respecto Gimeno S. nos dice:

La concepción del diseño, la posibilidad de precisarlo o prever la acción, las operaciones que realizar están relacionadas con las funciones educativas que se quieren abarcar. Como la enseñanza obligatoria(*media superior y artística*) comprende todo un proyecto educativo de socialización que atienda la educación general e integral del ciudadano, resulta evidente que esta concepción totalizadora exige contemplar aspectos también muy diversos en su planificación, al ser tan diversas sus finalidades. Un curriculum ampliado incluye muchas cosas, muy distintas y susceptibles de formalizar en diseños en muy desigual medida.

Cuando más compleja sea la acepción del curriculum de la que se parta, tanto más lo será también la actividad de diseñarlo y distinta será la seguridad en la previsión de la práctica que se pueda pretender[...](1998, pags. 230-231).

Esto es importante para nosotros porque, como se ha visto, la aspiración a una educación general e integral no sólo es exclusiva de los niveles de educación básica-obligatoria, sino también esta aspiración está presente en el servicio de educación media superior y aún más en un proyecto educativo que le da relevancia al ámbito de estudio más relegado en las instituciones escolares: el artístico. Por ello es que, si el diseño de un currículo que busca lograr una formación integral en los alumnos – la mayoría de las veces principalmente sólo a partir de los campos de conocimiento tradicionales – es una labor difícil, más lo será cuando ese otro ámbito tan tomado en cuenta en el proyecto educativo(el artístico) tenga también mucho peso en la formulación del currículo.

Por último, dentro de estas consideraciones que se han hecho sobre el plano relacionado con el currículo formal, con su diseño, y dada la insistencia en señalar que con la evaluación del servicio del bachillerato se pretendió diseñar un plan de estudios que diera identidad a éste y que al no contar con este marco de referencia propio lo que se ha hecho ha sido analizar el currículo real, creemos conveniente aquí establecer los ámbitos fundamentales en que se diseña el currículo, de tal manera que podamos comprender cuál es nuestro punto de referencia curricular y a qué nivel es al que queremos llegar.

Gimeno Sacristán(1998, pag. 291) ubica varios ámbitos reales en los que se diseña el currículo, estos son:

1. El diseño curricular que confeccionan las administraciones educativas. Consideramos que este nivel viene correspondiendo, en el caso del nivel medio superior, al Plan de

estudios del Bachillerato General de la SEP; a nivel básico-obligatorio correspondería a los Planes y Programas de Estudio normados por la misma SEP.

El primero es el que vendría a ser nuestro marco de referencia y es a partir de éste como se ha construido y como se podrá reconstruir el currículo que oriente todas las acciones del bachillerato de la ADM.

2. El proyecto educativo que realizan los centros escolares en función del margen de autonomía que tienen. Aunque se plantea que éste se debe construir considerando todas las ámbitos educativos que atiende una institución, el diseño del Plan de Estudios del bachillerato de la ADM vendría a quedar en este nivel.
3. Los planes de trabajo que confeccionan los profesores tanto de forma colegiada como de forma individual, por lo tanto aquí vendrían entrando los programas que se construyen para cada asignatura o área de conocimiento y los planes de trabajo que cada docente elabora el trabajo con un grupo de alumnos particular, en la actualidad denominados avances programáticos.
4. La elaboración del currículo que realizan los fabricantes de materiales didácticos y libros de texto.

Díaz Barriga(1997) también nos hace una presentación de varios niveles en que se diseña el currículo; estos son tres:

1. Programa del Plan de Estudios(programa sintético). Por la definición que da de éste consideramos que comprende tanto el Plan de Estudios del Bachillerato General, como el Plan de Estudios que se pretende construir para el bachillerato de la ADM(equivaldría al primero y segundo nivel de diseño que realiza Gimeno S). Y es que sobre este dice:

[...] se formula cuando se realizan los procesos de elaboración de un plan, o bien es la expresión de una propuesta de contenidos para todo un sistema educativo: bachillerato, secundaria, primaria. Es, a la vez, el punto de concreción de los proyectos educativos amplios que materializan una política de formación para un nivel educativo, y un punto de partida para los desarrollos que cada academia de maestros o escuela realice con objeto de adecuar los criterios globales que se desprenden del programa a las condiciones institucionales particulares(Ibidem, pag. 40).

Por lo tanto, con base al planteamiento que hace el autor, será este el nivel donde nos tendríamos que ubicar al hablar del diseño de un Plan de Estudios específico para el Bachillerato de la ADM.

2. Programa de la Institución o de la academia de maestros(programa analítico). Aquí vendrían a tener cabida los programas de las asignaturas que se impartirán en la institución y que son las que quedan explicitadas en el Plan de Estudios. Por ello es que

se construye a partir de una interpretación del plan de estudios. Mientras que el plan de estudios se reducirá a presentar de manera muy general los contenidos básicos y la relación entre estos contenidos, en el programa se presentarán de modo más específico el desglose de los temas a trabajar en cada materia de estudio, una propuesta metodológica y evaluativa. Es decir, vendrá siendo un punto de partida para el trabajo en el aula.

3. *El programa del docente(programa guía).* Este programa es el que el docente diseña para el trabajo directo con los alumnos; es el que se conoce como avance programático. Aquí el docente combina los dos programas anteriores y sus experiencias profesionales: el dominio que tiene en el manejo de los contenidos, el conocimiento que tiene de los grupos y la perspectiva que tiene sobre los elementos que caracterizan al grupo.

Este programa y el anterior vendrían a equivaler al nivel de diseño que Sacristán define como el de *los planes de trabajo que modelan los profesores*; aunque en el caso del primero este modelamiento se daría de modo más colegiado, mientras que el programa docente sería una actividad más individual y para un espacio de trabajo docente más particular.

Cada uno de estos niveles de diseño del currículo cumple una función muy particular pero no por ello deja de existir una necesaria articulación entre los mismos; cada uno se interrelaciona de manera recíproca y circular entre sí.

Ahora bien, enseguida se ofrecerá una aproximación sobre los elementos que deben comprender a un Plan de Estudios concreto y que, como hemos visto en el trabajo llevado a cabo con los docentes, es algo en lo que se avanzó; esto lo haremos tomando como base el modo en como una opción educativa ofrece también educación a nivel medio superior, y a partir de las propuestas metodológicas que nos ofrecen(aunque para el diseño en educación superior) Cassarini Martha(1997), Díaz B. Frida(1997) y Díaz B. Angel(1998).

1. Fundamentación del Bachillerato de la ADM

Aquí entra un conjunto de elementos que es necesario tomar en cuenta para establecer un plan de estudios y que las decisiones tomadas hagan de este un referente válido, completo y viable para las necesidades sociales e individuales que la institución aspira a resolver. Los elementos a tomar en cuenta serían:

- Fundamento del contexto social
- Fundamentos institucionales y legal

2. Propósitos generales del bachillerato de la ADM

3. perfil de ingreso.

Este se puede construir a partir de los propósitos generales de aprendizaje establecidos para la educación secundaria, principalmente los correspondientes al tercer año.

4. perfil de egreso

No debe ser visto como un conjunto de comportamiento fragmentarios de quien concluye un plan de estudios, para ello será necesario no omitir la dimensión integral del sujeto, de la que tanto se ha venido hablando, y del desempeño del egresado.

5. contenidos generales de los programas de las asignaturas

Comprende una presentación sintética del cuerpo de conocimientos o contenidos que conformaran cada una de las materias que conforman el mapa curricular y que se muestran de forma global en el mapa curricular.

La descripción sintética será útil para los maestros porque aclara el tipo de contenidos que deberán cubrirse en cada materia, la profundidad que se espera de ellos y la forma en que se retomarán en cursos posteriores. Esta descripción de los contenidos también permitirá posteriormente construir los programas para los maestros (programa analítico).

De acuerdo con la propuesta de Díaz Barriga A. (1998) es necesario que estos contenidos sean presentados como propósitos de aprendizaje del curso.

No nos referimos en este caso a la descripción de conductas observables en el alumno[...] sino que, a partir de la concepción de que el aprendizaje es la modificación de pautas de conducta, es necesario describir aquellos aprendizajes que se dan con cierto grado de integración y estructuración en todos los niveles de la conducta humana: de la mente, del cuerpo y del mundo externo.

De esta forma como se establecerá una congruencia entre lo que se ha planteado en la primera propuesta de esta *Memoria*.

6. mapa curricular

La presentación de éste es muy importante ya que, como lo señala Díaz Barriga A. (1998) permite visualizar la forma en que se apoyan e integran los diferentes contenidos de las asignaturas del plan de estudios para así evitar la repetición de contenidos y la integración de aprendizajes.

En el mapa se determinan los elementos formales y los detalles del currículo, tales como: número de cursos totales, asignaturas, cargas horarias, materias obligatorias (y optativas si las hubiera), número de créditos.

7. propuesta evaluativa de los planes y programas.

Finalmente, de forma general es importante señalar que el diseño curricular que se pretende lograr con la construcción del Plan de Estudios del bachillerato de la ADM, debe ser flexible y con carácter abierto. La flexibilidad es una condición de los principios que han de guiar el diseño y es inherente a la interpretación de cualquiera de ellos. Esto principalmente porque:

La utilidad del diseño esta en ayudarnos a disponer de un esquema que represente un modelo de cómo puede funcionar la realidad, antes que ser una previsión precisa de pasos que dar (Sacristan G. 1998, pag. 231).

Al respecto, al igual que Eisner es necesario darle al diseño curricular un carácter artístico porque

La enseñanza es artística porque los fines que consigue se van originando o tomando significado en el proceso mismo de su desarrollo práctico, en el sentido de que no se puede prever lo que queremos de antemano con un significado preciso, sino que, partiendo de ideas y aspiraciones, encontramos su valor cuando se realiza (cit. por Gimeno S. 1998, pag. 239).

6.4 AUTOEVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD PROFESIONAL Y CONSIDERACIONES FINALES.

La labor llevada a cabo con los maestros y alumnos del nivel bachillerato dentro de la ADM tuvo varias deficiencias, las cuales son importantes mencionar:

1) He dicho que unas de las acciones concretas en las cuales participé, junto con personal de la Dirección de Asuntos Académicos, fue en el seminario-taller con docentes del bachillerato de la ADM. Previo a la puesta en práctica del seminario se establecieron varias reuniones de trabajo con este personal, pero estas sólo fueron esporádicas y sirvieron principalmente para definir los aspectos técnicos del trabajo y para establecer las temáticas que se desarrollarían. Por lo tanto, no hubo espacios de debate, reflexión, de acuerdo mutuo para clarificar el tipo de marco teórico y metodológico desde el cual se iba a abordar el hecho educativo.

Después de la conclusión de cada una de las diez sesiones de trabajo que comprendió el seminario-taller con docentes, se llevaban a cabo reuniones entre responsables, para retroalimentar, ampliar conocimientos de todos y llegar a acuerdos que permitieran desarrollar de modo organizado cada una de las temáticas y actividades planeadas.

Al finalizar el seminario se realizó una última reunión pero esta sólo se encaminó a organizar la información recuperada durante todas las diez sesiones de trabajo con los docentes. En ningún momento quedó explicitado el soporte teórico-metodológico desde el cual se partió para llevar a cabo la evaluación al servicio del bachillerato.

Esto permite identificar que ocurrió algo como lo que dice Díaz B. Frida(1997): “En realidad, cuando se realiza una evaluación curricular generalmente se conduce de manera asistemática, sin rigor metodológico y de manera fragmentaria[...]”(pag. 138).

2) El diagnóstico sobre el servicio del bachillerato realizado con alumnos de secundaria y bachillerato, al igual que el trabajo con docentes, arrojó un caudal muy amplio de información, sin embargo, esta información sólo fue en cierta forma organizada, más no fue analizada ni utilizada para implementar procesos de mejora como resultado de la evaluación; que como ya se vio en el capítulo 4 - en la exposición sobre plan de acción a seguir para la evaluación del currículo - ésto viene siendo una condición lógica de todo proceso evaluativo.

La información recabada en los diversos espacios de trabajo sólo fue recopilada en bruto en documentos llamados productos, sin embargo, ésta no fue sujeta a análisis, es decir, a un proceso que permitiera organizar los datos con base a categorías de análisis o a categorías descriptivas, y tampoco se establecieron conexiones ni triangulaciones, entre la información obtenida de los docentes, por una parte y la generada por los alumnos. Por lo tanto, la información no se utilizó para arribar a conclusiones concretas y recomendaciones correctivas. Resultado de ello es que se hizo el trabajo con los alumnos, con los docentes, pero no se logró ningún cambio o transformación significativo, ni a nivel técnico (construcción de un plan de estudio del bachillerato ó reorganización de las asignaturas y sus cargas horarias en el mapa curricular), ni a nivel más profundo (por ejemplo, diseño de una propuesta metodológica que recupere y se enriquezca de los contenidos artísticos ó de verdadero sentido a la interdisciplinariedad). Es decir, no se incidió ni sobre el currículo formal ni sobre el currículo real. Por esto mismo la insistencia en señalar que las condiciones sobre la forma en que, con la evaluación llevada a cabo, se descubrió cómo los profesores y alumnos enfrentaban, vivían y concebían el bachillerato de la ADM; son condiciones que hoy en día siguen estando presentes.

3) El material de trabajo entregado a los maestros favoreció en cierta forma los análisis, reflexiones y propuestas que ellos mismos hicieron para los principios del bachillerato, sin embargo, en gran medida fue excesivo, variado y organizado de forma fragmentaria, lo cual no contribuyó al establecimiento de conclusiones concretas.

Por todo esto es que en esta *Memoria* no me he limitado sólo a presentar concretamente las acciones llevadas a cabo para la evaluación del bachillerato y en las cuales participé de alguna u otra forma. Todas las partes que comprenden esta *Memoria*

han sido producto de una investigación personal que me ha permitido darle orden y sustento a los aspectos que comprenden el ámbito estudiado, desde el tipo de proyecto artístico educativo en el que se inserta, hasta la identificación amplia del marco de referencia pedagógico en el que se sustenta.

Hacer esto ha sido para mí una labor gratificante y enriquecedora pero a su vez también compleja, pues el propósito de esta *Memoria* es recuperar algo ya hecho y no algo en pleno proceso de construcción individual, y a lo cual se ha procurado otorgarle algo básico en todo proceso de evaluación, y de lo cual careció: un soporte teórico y metodológico, precisamente con la finalidad de darle un verdadero carácter científico y profesional al ejercicio pedagógico. Esto me parece importante porque si no se tienen claro el marco teórico y metodológico desde el cual se parte y si éste no se hace explícito, cualquier actividad encaminada a mejorar la calidad de un nivel educativo no tendrá ninguna validez ya que se caerá en el error de abordar la complejidad educativa desde una visión reduccionista y se dará prioridad al sentido común más que a procesos sistemáticos de investigación.

Todo este trabajo que he hecho de recuperar información obtenida, analizarla con base en un sustento metodológico, identificar el tipo de actividad curricular realizada otorgándole también una base teórica, es una labor que me ha permitido crecer profesionalmente por el hecho mismo de que toda investigación obliga a contar con los conocimientos y capacidades suficientes para darle orden a una realidad educativa compleja, más aún si recordamos que el hecho educativo abordado está envuelto por un ámbito artístico-profesional.

Al respecto, considero necesario señalar que he considerado en todo momento destacar este ámbito precisamente porque el contexto educativo desde el cual he realizado mi ejercicio profesional es un contexto desde el que la expresión, la producción y la apreciación estética ocupa un lugar central, es decir, se atiende las dimensiones intelectual-racional y sensible-estética. O bien, es un contexto educativo que debido a la inclusión del ámbito artístico, al formalizar sus contenidos no se limita al desarrollo de conocimientos, sino también capacidades y destrezas (físico-corporales si nos ubicamos en la práctica dancística), actitudes, valores.

Si todo Bachillerato a nivel general tiene como propósito ofrecer una educación general e integral que abarque todas las dimensiones que conforman al ser humano, a pesar de que a los aspectos culturales y artísticos sólo se les otorga un lugar secundario, qué tanto entonces no se podrá lograr si nos encontramos ante la existencia real de un proyecto educativo que otorga el mismo valor tanto al ámbito de las disciplinas tradicionales como al de las disciplinas artísticas.

Por ello es que cualquier acción encaminada al mejoramiento en la calidad del servicio educativo del bachillerato que ofrece la ADM, no debe olvidar que lo anterior

viene siendo una gran ventaja estructural en términos pedagógicos, pues las políticas educativas actuales buscan mejorar la calidad del sistema educativo concentrándose principalmente en los contenidos matemáticos y del lenguaje, mientras que la educación artística es relegada a los espacios de recreación a los que se les denomina *actividades extraescolares* o *complementarias* originando así una visión corta de cultura y currículo. “Separar cultura de currículo escolar supone una acepción empobrecida de éste”(Gimeno S. 1998, pag. 284).

Y es que es difícil comprender cómo las orientaciones político-educativas pretenden que el Bachillerato alcance una formación integral del educando cuando se deja de lado un ámbito tan fundamental y necesario para alcanzar este propósito.

Nos enfrentamos a una de las contradicciones más evidentes de la escolaridad moderna: la retórica sigue preconizando grandes finalidades, un modelo de educación integral para los alumnos, pero la práctica se reduce básicamente a la propagación de los conocimientos fácilmente ubicables en las esferas del saber asentadas por la tradición, al tiempo que en la evaluación se busca la comprobación de objetivos muy elementales; todo ello bajo la responsabilidad de profesores entrenados para impartir las disciplinas y menos las finalidades no ligadas a la transmisión del conocimiento(Gimeno S. 1998,pag. 176).

Por lo tanto, si el bachillerato de la ADM tiene la ventaja de contar en su currículo con amplios espacios de un ámbito muchas veces ignorado, lo que quedaría sería reflexionar - paralelo a la propuesta encaminada a lograr un currículo más integral en el ámbito académico - de qué manera se puede propiciar una relación y enriquecimiento dinámico de las materias artísticas con las académicas, y viceversa.

Recuperar lo ya hecho dándole sentido, organización, enriqueciendo cada una de las partes que lo componen, es una labor que he hecho con el propósito de que el contenido de esta *Memoria* sea en sí mismo un componente importante que permita ir dando identidad al servicio educativo estudiado y junto con ello también ir estableciendo sus principios pedagógicos. Darle identidad para mí representa hacerlo evidente, explícito de tal forma que se convierta en un punto de partida, un esquema-guía de la práctica educativa. Porque los docentes, principales agentes de su desarrollo, no pueden ejercer su labor profesional de transmisores de conocimientos sólo a partir de la noción que tienen de que el bachillerato que se ofrece debe ser de carácter humanístico o a partir de lo que ellos creen debiera ser enseñado, sino a partir de una guía común explícita conocida por todos.

Pero se trata de no adoptar tal cual el cuerpo de conocimientos determinados por las administraciones educativas, sino que es necesario que la propia escuela genera un proyecto educativo acorde con las necesidades e intereses de los alumnos y maestros, con el tipo de proyecto artístico en el que se enmarca(en el caso particular de la ADM), con sus características organizativas y administrativas, con su estructura. El margen de

autonomía que tiene la escuela será un factor importante para la labor de interpretabilidad de todas las prescripciones sobre el currículo hechas por la administración educativa.

No por ello se deba entender que la concepción que construyamos sobre el currículo sea concebir a éste como un producto tangible, un plan elaborado que después se plasmará en la realidad, sino que, como ya se ha venido exponiendo a lo largo de la *Memoria*, se trata de una concepción más amplia: ésta es, considerarlo como una praxis, como un proceso social contextualizado, donde lo más importante es que se produzcan cambios reales en la práctica del currículo que experimentan maestros y alumnos para alcanzar una verdadera calidad de la enseñanza.

Finalmente, la importancia que tiene presentar en esta *Memoria* parte del ejercicio profesional desarrollado dentro de la ADM, es precisamente porque en esta queda sistematizado de modo amplio, organizado y fundamentado teóricamente un ámbito poco atendido a pesar de que su incorporación a la escuela se dio hace ya muchos años. Además, se trata de presentar en su justa dimensión parte de una de las realidades educativas que se viven en la escuela y la cual en sí misma contribuyen ampliamente a formar-transformar a ésta y, básicamente a los protagonistas principales: los estudiantes.

ANEXOS

ANEXO N° 1

1er. SEMESTRE	2º SEMESTRE	3er. SEMESTRE	4º SEMESTRE	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE
MATEMÁTICAS I (4 HRS.)	MATEMÁTICAS II (4 H)	MATEMÁTICAS III (4 H)	MATEMÁTICAS IV (4 H)	ECONOMÍA I (3 HRS.)	ECONOMÍA II (3 HRS.)
FÍSICA I (4 H)	FÍSICA II (4 H)	FÍSICA III (4 H)	BIOLOGÍA II (3 H)	BIOLOGÍA I (3 H)	ECOLOGÍA (4 H)
QUÍMICA I (4 H)	QUÍMICA II (4 H)	QUÍMICA III (4 H)	CIENCIAS DE LA TIERRA (4 H)	CIENCIAS DE LA SALUD I (3 H)	CIENCIAS DE LA SALUD II (3 H)
INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS SOCIALES I (3 H)	INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS SOCIALES II (3 H)	HISTORIA UNIVERAL (3 H)	HISTORIA DE MÉXICO (3 H)	EST. SOC. ECONÓMICA DE MÉXICO (3 H)	
TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I (3 H)	TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN II (3 H)	LITERATURA I (3 H)	LITERATURA II (3 H)		
METODOLOGÍA DE LA CIENCIA I (3 H)	METODOLOGÍA DE LA CIENCIA II (3 H)			SEMINARIO DE FILOSOFÍA I (3 H)	SEMINARIO DE FILOSOFÍA II (3 H)
		LENGUA EXTRANJERA I (4 H)	LENGUA EXTRANJERA II (4 H)	CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN (3 H)	CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN (3 H)

Nota: Este anexo presenta una aproximación del mapa curricular correspondiente a las asignaturas del bachillerato que se estableció por primera vez en la Academia de la Danza Mexicana en el año de 1976, el cual, como ya se señaló, estaba sustentado pedagógicamente por el currículo del Colegio de Bachilleres.

ANEXO N° 2

1er. SEMESTRE	2º SEMESTRE	3er. SEMESTRE	4º SEMESTRE	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE
MATEMÁTICAS I (4 HRS.)	MATEMÁTICAS II (4 H)	MATEMÁTICAS III (4 H)	MATEMÁTICAS IV (4 H)		
FÍSICA I (4 H)	FÍSICA II (4 H)	BIOLOGÍA II (3 H)	BIOLOGÍA I (3 H)	CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN I (3 H)	CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN II (3 H)
QUÍMICA I (4 H)	QUÍMICA II (4 H)	HISTORIA DE MÉXICO (3 H)	ECOLOGÍA (3 H)	PSICOLOGÍA I (3 H)	PSICOLOGÍA II (3 H)
INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS SOCIALES I (3 H)	SOCIOLOGÍA (3 H)	ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA DE MÉXICO I (3 H)	ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA DE MÉXICO II (3 H)	HISTORIA DEL ARTE (3 H)	SEMINARIO DEL ARTE EN MÉXICO (3 H)
TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I (3 H)	TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN II (3 H)	LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL I (3 H)	LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL II (3 H)	LITERATURA I (3 H)	LITERATURA II (3 H)
MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN I (3 H)	MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN II (3 H)	FILOSOFÍA I (3 H)	FILOSOFÍA II (3 H)	ESTÉTICA I (3 H)	ESTÉTICA II (3 H)
19 HRS.	19 HRS.	19 HRS.	19 HRS.	15 HRS.	15 HRS.

Nota: Este es una aproximación al mapa curricular del bachillerato reestructurado en la ADM en el año de 1987; organizado a partir de la curricula del Bachillerato General de la SEP.

ANEXO N° 3-A*

MAPA CURRICULAR FORMAL DEL BACHILLERATO DE LA ADM(PLAN ACTUAL)

CAMPO DE CONOCIMIENTO	1ER. SEMESTRE	2º SEMESTRE	3ER. SEMESTRE	4º SEMESTRE	5º SEMESTRE	6º SMESTRE
Ciencias Exactas	Matemáticas I 4 hrs.	Matemáticas II 4 hrs.	Matemáticas III 4 hrs.	Matemáticas IV 4 hrs.		
Ciencias Naturales	Química I 4 hrs.	Química II 4 hrs.	Biología I 3 hrs.	Biología II 3 hrs.		
	Física I 3 hrs.	Física II 3 hrs.		Ecología 2.5 hrs.		
Histórico-Social	Int. a las C. Sociales I 3 hrs.	Int. a las C. Sociales II 3 hrs.	Estructura Socioeconómica de Méx. I 3 hrs.	Estructura Socioeconómica de Méx. I 3 hrs.		
			Historia de México 3 hrs.			
Humanidades			Filosofía I 3 hrs.	Filosofía II 3 hrs.	Psicología I 3 hrs.	Psicología II 3 hrs.
					Historia del Arte 3 hrs.	Seminario del Arte 3 hrs.
					Estética 3 hrs.	Ética 3 hrs.
Lenguaje y Comunicación	Métodos de Invest I 3 hrs.	Métodos de Inv. II 3 hrs.			C. de la Comunicación I 2.5 hrs.	C. de la Comunicación II 2.5 hrs.
	Lectura y Red. 3 hrs.	Lectura y Red. II 3 hrs.	Inglés I 3 hrs.	Inglés II 3 hrs.	Literatura I 3 hrs.	Literatura II 3 hrs.
Nº total de horas	20 hrs.	20 hrs.	19 hrs.	18.5 hrs.	14.5 hrs.	14.5 hrs.

* Si se observa el mapa curricular del anexo anterior, se encontraran una similitud casi total con respecto a este, lo cual representa que el modelo curricular del Bachillerato actual de la ADM se mantiene vigente de 1987 al 2000(año en que se llevó a cabo el estudio del servicio educativo).

- La ADM no tiene claramente diferenciados los núcleos de formación que comprenden al Bachillerato, sin embargo, por cuestión práctica aquí los hemos dividido en dos: 1) núcleo de formación básica, corresponde al área sombreada en claro; 2) núcleo de formación propedéutica, área sombreada oscura. Las diferencias existentes entre este mapa curricular y el anterior, son las siguientes:

- El currículo actual otorga 1 hora menos a la materia de Física(1º y 2º sem.) y media hora menos a ecología(4º sem.) y a ciencias de la comunicación(5º y 6º semestre).
- El currículo actual no contempla la materia de sociología en 2º semestre; éste espacio queda cubierto por int. a las ciencias sociales.
- En el currículo actual se imparten dos materias distintas en 5º y 6º semestre(estética y ética); en el currículo anterior la materia de estética se imparte en ambos semestres y se omite ética.

No existe algún registro histórico que permita comprender qué tipo de acciones se llevaron a cabo para hacer estas adecuaciones a la currícula.

ANEXO N° 3-B*
CURRÍCULUM DEL BACHILLERATO DE LA ADM

1º, 2º, 3º, 4º	1º, 2º	1º, 2º	3º, 4º	4º	1º, 2º	3º	3º, 4º	1º, 2º	3º, 4º	5º, 6º	5º, 6º	1º, 2º	3º, 4º	5º, 6º	5º	6º	5º	6º
Matemáticas I, II, III, IV(4, 4, 4, 4)	Química I, II(4, 4)	Física I, II(3, 3)	Biología I, II(3, 3)	Ecología (2.5)	Int. Ciencias Sociales I, II (3, 3)	Historia de México (3)	Estruc. Socioec. de México I, II(3, 3)	Taller de Lectura y Redacción I,II(3,3)	Ingles I, II(3,3)	Literatura I,II(3,3)	C. de la Comunicación I, II(2.5, 2.5)	Metodología de la Investigación I, II (3, 3)	Filosofía I, II(3, 3)	Psicología I, II(3, 3)	Historia del Arte(3)	Seminario del Arte (3)	Estética (3)	Ética (3)
Matemáticas (16)	Física (8)	Química(6)	Biología(6)	Ecología (2.5)	Int. Ciencias Sociales(6)	Historia de México (3)	Estruc. Socioec. de México (6)	Taller de Lectura y Redacción (6)	Ingles (6)	Literatura (6)	C. de la Comunicación (5)	Metodología de la Investigación(6)	Filosofía (6)	Psicología (6)	Historia del Arte(3)	Seminario del Arte (3)	Estética (3)	Ética (3)
Ciencias Exactas 7.78%	Ciencias Naturales 10.94%				Histórico-Social 7.29%			Lenguaje y Comunicación 14.11%				Humanidades 11.67%						
FORMACIÓN BÁSICA Y PROPEDÉUTICA																		

* Este cuadro se ha elaborado siguiendo el modelo elaborado por la SEP para el Bachillerato General(ver cuadro 3 de la pagina 94). La división por campos de conocimiento se ha hecho de la misma forma en que están presentados en el mapa curricular.

Los porcentajes de cada campo se ha sacado siguiendo un patrón similar a como los presenta el Bachillerato de la SEP. Partiendo del mapa curricular que se mostrará en el ANEXO N° 4-B, en el Bachillerato de la ADM el **área académica** comprende un 51.82% y al **área artística** un 48.17%. por lo tanto, los porcentajes mostrados aquí se han obtenido partiendo de que la cifra de 51.82 equivale al 100%.

ANEXO N° 4-A*
MAPA CURRICULAR DE LA CARRERA DE INTERPRETE DE DANZA DE CONCIERTO(plan 94)

NIVEL GRADO	NIVEL INICIAL(PRIMARIA)		NIVEL PREPARATORIO(SECONDARIA)			NIVEL PROFESIONAL(BACHILLERATO)		
	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO	SEXTO	SEPTIMO	OCTAVO
A S I G N A T U R A S	Danza Clásica I 7.5 hrs.	Danza Clásica II 7.5 hrs.	Danza Clásica III 7.5 hrs.	Danza Clásica IV 7.5 hrs.	Danza Clásica V 10 hrs.	Danza Clásica VI 10 hrs.	Danza Clásica VII 10 hrs.	Danza Clásica VIII 10 hrs.
	Música I 3 hrs.	Música II 3 hrs.	Música III 3 hrs.	Música IV 3 hrs.	Música V 3 hrs.	Música VI 3 hrs.	Música VII 3 hrs.	Música VIII 3 hrs.
	Introducción a las Artes I 3 hrs.	Introducción a las Artes II 3 hrs.	Danza Contempo. I 4.5 hrs.	Danza Contempo. II 4.5 hrs.	Danza Contempo. III 4.5 hrs.	Danza Contempo. IV 6 hrs.	Danza Contempo.V 6 hrs.	Danza Contempo. VI 6 hrs.
	Gimnástica I 3 hrs.	Gimnástica II 3 hrs.	Danza Popular Mexicana I 4 hrs.	Danza Popular Mexicana II 4 hrs.	Danza Popular Mexicana III 4 hrs.	Danza Popular Mexicana IV 4 hrs.	Danza Popular Mexicana V 4 hrs.	Danza Popular Mexicana VI 4 hrs.
			Prácticas Escénicas I 3 hrs.	Prácticas Escénicas II 3 hrs.	Prácticas Escénicas III 3 hrs.	Prácticas Escénicas IV 3 hrs.	Prácticas Escénicas V 3 hrs.	Prácticas Escénicas VI 3 hrs.
			Artes Plásticas I 3 hrs.	Artes Plásticas II 3 hrs.	Artes Plásticas III 3 hrs.	Teatro I 3 hrs.	Teatro II 3 hrs.	Teatro III 3 hrs.
						Coreografía I 3 hrs.	Coreografía II 3 hrs.	Coreografía III 3 hrs.
						Historia de la Danza I 2 hrs.	Historia de la Danza II 2 hrs.	Historia de la Danza III 2 hrs.
Total de horas	16.5	16.5	25	25	27.5	32	33	33

* Este mapa curricular presenta sólo las asignaturas artísticas que conforman los 8 años de duración de la carrera actual: Interprete de Danza de Concierto, bailarín integral, carrera que inició a partir de 1994.
 La parte sombreada corresponde a las materias artísticas que se cursan durante el bachillerato.

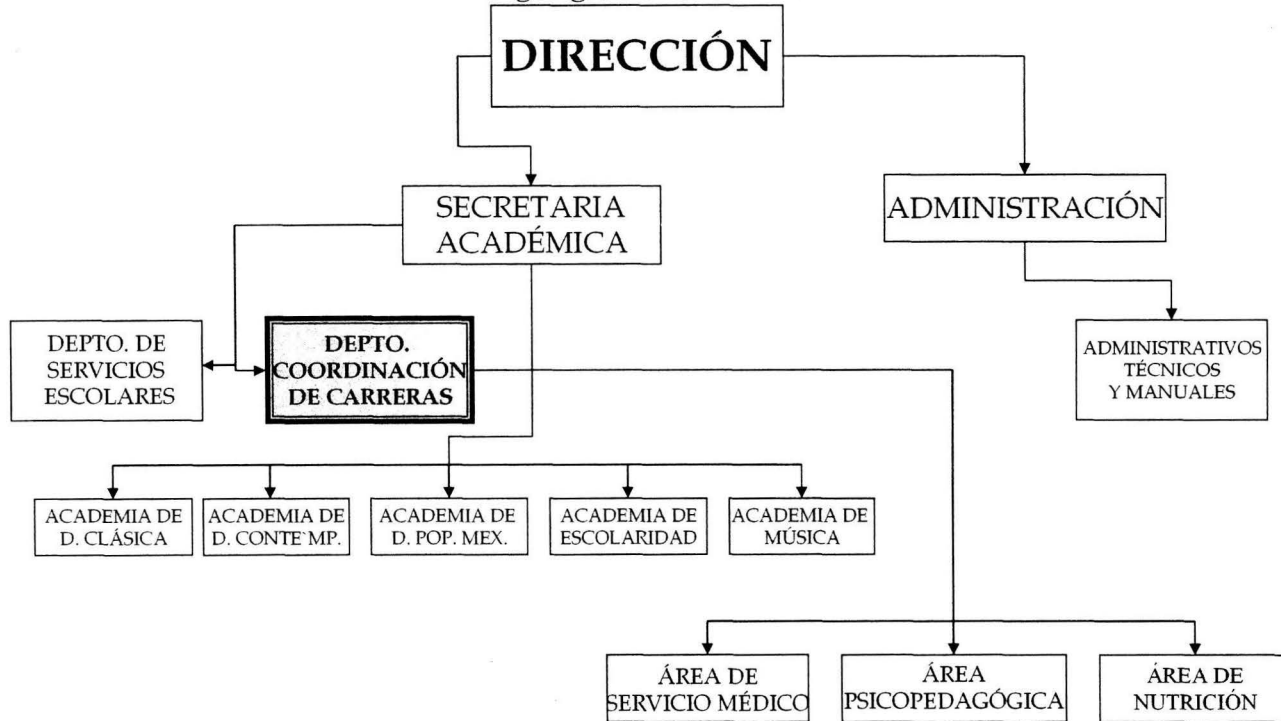
ANEXO N° 4-B *
MAPA CURRICULAR DEL BACHILLERATO DE LA ADM

Área	Campo de Conocimiento	1ER. SEMESTRE	2º SEMESTRE	3ER. SEMESTRE	4º SEMESTRE	5º SEMESTRE	6º SMESTRE	
ÁREA ACADÉMICA	Ciencias Exactas	Matemáticas I 4 hrs.	Matemáticas II 4 hrs.	Matemáticas III 4 hrs.	Matemáticas IV 4 hrs.			
	Ciencias Naturales	Química I 4 hrs.	Química II 4 hrs.	Biología I 3 hrs.	Biología II 3 hrs.			
		Física I 3 hrs.	Física II 3 hrs.		Ecología 2.5 hrs.			
	Histórico-Social	Int. a las C. Sociales I 3 hrs.	Int. a las C. Sociales II 3 hrs.	Estructura Socioec. de Méx. I 3 hrs.	Estructura Socioec. de Méx. II 3 hrs.			
				Historia de Méx. 3 hrs.				
	Humanidades			Filosofía I 3 hrs.	Filosofía II 3 hrs.		Psicología I 3hrs.	Psicología II 3hrs.
							Historia del Arte 3 hrs.	Seminario del Arte 3hrs.
							Estética 3 hrs.	Ética 3 hrs.
	Lenguaje y Comunicación	Mét. de Investigación I 3 hrs.	Mét. De Investigación II 3 hrs.				C. Comunicación I 2.5 hrs.	C. Comunicación II 2.5 hrs.
		Lectura y Red. I 3 hrs.	Lectura y Red. II 3 hrs.	Inglés I 3 hrs.	Inglés II 3 hrs.	Literatura I 3 hrs.	Literatura II 3 hrs.	
ÁREA ARTÍSTICA	Materias Dancísticas	Danza Clásica VI 10 hrs.		Danza Clásica VII 10 hrs		Danza Clásica VIII 10 hrs		
		Danza Contemporánea IV 6hrs.		Danza Contemporánea V 6hrs.		Danza Contemporánea VI 6hrs.		
		Danza Popular Mexicana IV 4 hrs.		Danza Popular Mexicana V 4 hrs.		Danza Popular Mexicana VI 4 hrs.		
	Materias Artísticas Complementarias	Música VI 3hrs.		Música VII 3hrs.		Música VIII 3hrs.		
		Prácticas Escénicas IV 3hrs		Prácticas Escénicas V 3hrs		Prácticas Escénicas VI 3hrs		
		Teatro I 2hrs		Teatro II 2hrs		Teatro III 2hrs		
		Coreografía I 3hrs		Coreografía II 3hrs		Coreografía III 3hrs		
		Historia de la Danza I 2hrs		Historia de la Danza II 2hrs		Historia de la Danza III 2hrs		

* Como se observa, en este mapa curricular se encuentran concentradas todas las asignaturas que comprenden el nivel educativo del bachillerato de la ADM y los tres últimos años de la carrera de IDC. Así se puede tener una panorámica general de toda la formación educativa que comprende tres años de estudio.

La distribución de materias en campos de conocimiento se hizo de la misma forma que en el **anexo 3-A**; aquí, el área no sombreada corresponde a l núcleo de formación básica y el área sombreada al núcleo de formación propedéutica.

Anexo N° 5-A
Organigrama de la ADM



ANEXO N° 5-B

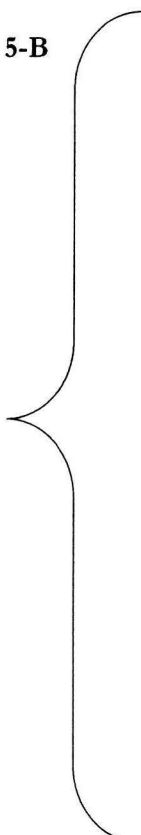
A
D
M



DEPTO. COORDINACIÓN
DE CARRERAS



Personal básico
que lo conforman:
-titular(pedagogo)
-asistente(pedagogo)
-psicólogas(dos)



A PROCESO DE
ADMISIÓN
-entrevistas
-pruebas psicométricas

B PROCESO DE
INDUCCIÓN
-trabajo grupal con alumnos
-inducción a padres

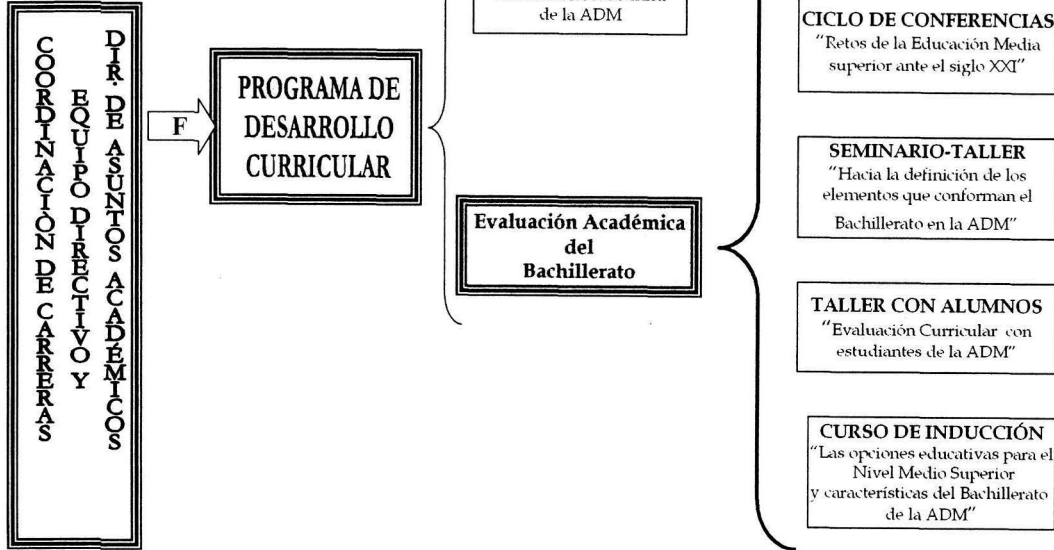
C PROGRAMA DE
SEG. ACADÉMICO
A ALUMNOS

D INTERVENCIÓN Y
ATENCIÓN
PSICOPEDAGÓGICA

E PROGRAMA DE
CARRERA
MAGISTERIAL

F PROGRAMA DE
DESARROLLO
CURRICULAR

ANEXO N° 5-C



ANEXO N° 6 *
MAPA CURRICULAR DEL CENTRO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Área	Campo de Conocimiento	1ER. SEMESTRE	2º SEMESTRE	3ER. SEMESTRE	4º SEMESTRE	5º SEMESTRE	6º SMESTRE		
ÁREA ACADÉMICA	Ciencias Exactas	Matemáticas I 4 hrs.	Matemáticas II 4 hrs.	Matemáticas III 4 hrs.	Matemáticas IV 4 hrs.				
	Ciencias Naturales	Química I 4 hrs.	Química II 4 hrs.	Biología I 3 hrs. Física I 4 hrs.	Ecología 3 hrs. Física II 4 hrs.				
	Histórico-Social	Historia de la Cultura II 3hrs.	Historia de la Cultura II 3hrs.	Historia de Méx. I 3 hrs.	Historia de México II 3hrs.				
	Humanidades			Filosofía I 2 hrs.	Filosofía II 2 hrs.	Psicología I 3hrs. Seminario de Arte Méx. I 3 hrs. Ética I 3 hrs. Estética I 3hrs. Historia del Arte I 3hrs.	Psicología II 3hrs. Seminario de Arte Méx. II 3hrs. Ética II 3 hrs. Estética II 3hrs. Historia del Arte II 3hrs.		
	Lenguaje y Comunicación	Mét. de Investigación I 3 hrs. Lectura y Red. I 3 hrs. Literatura Universal I 2hrs. Inglés I 2hrs.	Mét. de Investigación II 3 hrs. Lectura y Red. II 3hrs. Literatura Universal II 2hrs. Inglés II 2hrs.	Inglés III 2 hrs.	Inglés IV 2 hrs.	Literatura Hispánica 2hrs.	Lit. Latinoamericana 2hrs.		
	ÁREA ARTÍSTICA	Materias Danísticas	Técnica de la Danza Clásica I	Técnica de la Danza Clásica II	Técnica de la Danza Clásica III	Técnica de la Danza Clásica IV	Técnica de la Danza Clásica V	Técnica de la Danza Clásica VI	
					Técnica de la Danza Contemporánea I	Técnica de la Danza Contemporánea II	Técnica de la Danza Contemporánea III	Técnica de la Danza Contemporánea IV	
		Materias Artísticas Complementarias	Introducción a la Plástica I	Introducción a la Plástica II	Historia Universal de la Danza	Historia Universal de la Danza II	Técnica y Repertorio de la Danza Mexicana I	Técnica y Repertorio de la D. Mexicana III	Técnica y Repertorio de la D. Mexicana IV
			Actuación I	Actuación II			Historia de la Danza en México		Apreciación Danística
			Solfeo I	Solfeo II			Elementos de la Comp. Coreográfica I		Elementos de la Comp. Coreográfica II
	Instrumento I	Instrumento II							

* Nota: En la parte que comprende al área artística de este mapa curricular, se han puesto como ejemplo las materias correspondientes al Bachillerato de Artes y Humanidades especializado en Danza(plan 1994) que se imparte en el CEDART "Luis Spota", ya que en cada escuela se especializa en una disciplina artística.

- La parte sombreada del área académica corresponde a las asignaturas consideradas propedéuticas; todas las otras asignaturas de esta área forman parte del núcleo básico.

- Al igual que en el caso de la ADM, en este mapa curricular se ha hecho la división de campos de conocimiento del área académica y la distinción de núcleo de formación básico y propedéutico con base en criterio propio y por cuestiones prácticas ya que el plan de estudios de la escuela no presenta un mapa curricular como éste, ni tampoco se hacen diferenciaciones.

- En las materias artísticas no se han incluido número de horas ya que no fue posible contar con la información.

ANEXO N° 7
CURRICULUM DEL COLEGIO DE BACHILLERES

Área de Conocimiento	Primer Semestre			Segundo Semestre			Tercer Semestre			Cuarto Semestre			Quinto Semestre			Sexto Semestre		
	ASIGNATURAS	H	C	ASIGNATURAS	H	C	ASIGNATURAS	H	C	ASIGNATURAS	H	C	ASIGNATURAS	H	C	ASIGNATURAS	H	C
Matemáticas	Matemáticas I	4	8	Matemáticas II	4	8	Matemáticas III	4	8	Matemáticas IV	4	8						
Ciencias Naturales	Física I	4	8	Física II	4	8	Física III	4	8	Biología I	4	8	Biología II	4	8	Ecología	4	8
	Química I	4	8	Química II	4	8	Química III	4	8	C. de la Tierra	4	8						
Ciencias Histórico-Sociales	Int. a las C. Sociales I	3	6	Int. a las C. Sociales II	3	6	Historia de México I	3	6	Historia de México II	3	6	Est. Socioec. de México I	3	6	Est. Socioec. de México II	3	6
Metodología-Filosofía	Métodos de Inv. I	3	6	Métodos de Inv. II	3	6							Filosofía I	3	6	Filosofía II	3	6
Lenguaje y Comunicación	Taller de Lectura y Redacción I	4	8	Taller de Lect. y Redacción II	4	8	Literatura I	3	6	Literatura II	3	6						
							Leng. Adicional al Español I	4	8	Leng. Adicional al Español II	4	8						
CAPACITACIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS HUMANOS							Legislación Laboral	3	6	Principios de Administración	3	6	Capacitación y Des. de R.H.	4	8	Administración de Sueldos	3	6
							Introducción al Trabajo	3	6	Planeación de Rec. Humanos	3	6	Higiene y Seguridad	3	6	Programas Motivacionales	3	6
												Organización de Oficinas	3	6	Controles y Procedimientos	4	8	

El alumno cursará:
 - 30 asignaturas obligatorias
 - 6 asignaturas optativas
 - 1 capacitación que puede llegar a tener de 6 a 10 asignaturas.

NÚCLEO COMPLEMENTARIO U OPTATIVO
 El alumno deberá elegir tres materias en 5° semestre, mismas que cursará en 6° semestre.

Estadística Descriptiva e Inferencial
 Cálculo Diferencial e Integral
 Taller de Análisis de la Comunicación
 Lenguaje Adicional al Español/Inglés
 Lenguaje Adicional al Español/Francés
 Física Moderna
 Ciencias de la Salud
 Economía
 Sociología
 Introducción a la Antropología

* **Nota:** Los datos presentados en este mapa curricular pueden no ser preciso, sin embargo, si ofrecen un panorama aproximado, de esta manera son datos válidos que permiten hacer un análisis entre la currícula del bachillerato de la ADM y esta opción educativa que ofrece también un Bachillerato cuyo marco de referencia es el de la SEP. Si se compara este mapa curricular con el del Bachillerato General se puede apreciar que el CB tiene la característica de que las asignaturas que se contemplan cumplen ampliamente con los requerimientos que establece la SEP en los acuerdos secretariales 71 y 77 y, por lo tanto, con el Curriculum del Bachillerato General.
 - El total de cursos que el CB cubre en su plan de estudios es de entre 36 y 46, con una distribución de entre 7 y 9 cursos por semestre.

ANEXO N° 8
CUESTIONARIO 1
PARA ALUMNAS DE SECUNDARIA

1. Datos Generales:

Nombre _____
Edad _____ sexo _____ año de ingreso a la ADM _____

2. Al ingresar a la escuela ¿cuántos años tenias?

3. ¿Porqué decidiste estudiar en la Academia de la Danza Mexicana?

4. Ahora que estas por terminar tus estudios de secundaria...

¿Qué es lo que más te ha gustado de tus estudios en la Academia?

¿Qué es lo que menos te ha gustado a lo largo de tus estudios en la Academia?

5. Piensas continuar tus estudios de danza en la ADM?

SI _____ NO _____ NO LO HE DECIDIDO _____

¿Porqué?

6. ¿Piensas estudiar el Bachillerato en esta escuela?

SI _____ NO _____ NO LO HE DECIDIDO _____

¿Porqué?

7. ¿Cómo calificarías el Bachillerato que ofrece la ADM?

De excelencia() Bueno() Regular() Deficiente()

¿porqué?

8. ¿Qué piensas hacer al concluir tus estudios en la Academia?

En el campo escolar:

En el campo de la danza:

9. En tu opinión ¿qué tiene que hacer el personal docente y directivo para brindar un mejor servicio a los alumnos que cursan el Bachillerato en la ADM?

10. Observaciones o sugerencias:

Agradecemos tu colaboración
Dirección de Asuntos Académicos
Academia de la Danza Mexicana

ANEXO N° 9
CUESTIONARIO 2
PARA ALUMNAS Y ALUMNOS DE BACHILLERATO

1. Datos Generales:

Nombre _____
Edad _____ sexo _____ año de ingreso a la ADM _____

2. Al ingresar a la escuela ¿cuántos años tenías?

3. ¿Porqué decidiste estudiar en la Academia de la Danza Mexicana?

4. Ahora que estas por concluir tus estudios...

¿qué es lo que más te ha gustado al estudiar el Bachillerato en la Academia?

¿Qué es lo que menos te ha gustado de estudiar aquí?

¿En qué y para qué te sientes preparada?

5. ¿Cómo calificarías el Bachillerato que hasta el momento has cursado en la ADM?

De excelencia() Bueno() Regular() Deficiente()

Porqué _____

6. ¿Qué piensas hacer al concluir tus estudios en la Academia?

En el campo escolar:

En el campo de la Danza

7. En tu opinión ¿qué tiene que hacer el personal docente y directivo para brindar un mejor servicio a los alumnos que cursan el Bachillerato en la Academia?

8. ¿Qué modificaciones harías al Plan de Estudios del Bachillerato?

9. ¿Qué recomendaciones harías a tus maestros?

10. Observaciones o Sugerencias

Agradecemos tu colaboración
Dirección de Asuntos Académicos
Academia de la Danza Mexicana

BIBLIOGRAFÍA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIBROS:

ACHA, JUAN(2001). *Educación Artística Escolar y Profesional*. Ed. Trillas. México.

ARNHEIM, RUDOLF(1993). *Consideraciones sobre la Educación Artística*. Ed. Paidós. España.

BASSEDAS, EULÁLIA; *et. al.*(1991). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Ed. Paidós. España.

BONILLA ROMERO, RAFAEL(1988). *Diseño curricular; información para analizar y elaborar planes de estudio*. Universidad Nacional Autónoma de Guerrero, México.

CARRETERO, MARIO; JESÚS PALACIOS y ALVARO MARCHESI (compiladores)(1995). *Psicología Evolutiva; adolescencia, madurez y senectud(Tomo 3)*. Alianza Editorial. España.

CASARINI RATTO, MARTHA(1997). *Teoría y Diseño Curricular*. Ed. Trillas. México

CASTAÑER BALCELLS, MARTA y EUGENIA TRIGO AZA (1998). *La interdisciplinarièdad en la Educación Obligatoria. Propuestas teórico-prácticas*. Ed. INDE Publicaciones, 2ª edición. España.

CASTREJON DÍEZ, JAIME(1998). "El bachillerato". En: Latapí Sarre, Pablo(coordinador). *Un siglo de educación en México(Tomo II)*. Biblioteca Mexicana, FCE

COLL, CESAR.(1991) *Psicología y Curriculum*. Ed. Paidós. España.

COLL, CESAR(1996). "Psicopedagogía: confluencia disciplinar y espacio profesional". En: Monereo, Carlos e Isabel Sóle(coords.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* Alianza Editorial, Madrid. pp. 33-52.

DALLAL, ALBERTO.(1985). *La Danza en Situación*. Ediciones Gernika. México.

DALLAL, ALBERTO.(1986). *La Danza en México*. UNAM, Instituto de Investigaciones Estéticas. México.

DALLAL, ALBERTO. (1988). *Cómo acercarse a la danza*. Plaza y Valdés Editores, SEP. México.

DE ALBA, ALICIA(1987). Evaluación Curricular, conformación del campo conceptual--

DELORS, JAQUES(1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, UNESCO.

DÍAZ BARRIGA, ANGEL(1997). *Didáctica y Currículum*. Ed. Paidós Educador. México.

DÍAZ BARRIGA, FRIDA, *Et. al*(1997). *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior*. Ed. Trillas, 5ª edición, México.

DURÁN SILVIA(1998). “La Educación Artística y las Actividades Culturales”. En: Latapí Sarre, Pablo(coordinador). *Un siglo de educación en México(tomo II)*. Biblioteca Mexicana, Fondo de Cultura Económica. pags. 384-414.

EISNER, ELLIOT W. (1995). *Educación y la Visión Artística*. Ed. Paidós Educador. España.

FERNÁNDEZ, EVARISTO(1991). *Psicopedagogía de la Adolescencia*. Ed. Narcea. Madrid.

FERREIRO PÉREZ, ALEJANDRA.(1994). “Breve Historia de la Academia de la Danza Mexicana”. En: *Memoria de la Primera Reunión Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Artística Superior*. INBA, ANUIES, México.

FERREIRO PÉREZ, ALEJANDRA (1996). *Repercusiones del Currículum oculto en el Plan de Estudios de la Academia de la Danza Mexicana*. Tesis de Maestría en Educación e Investigación Artística, INBA, México.

FLORES OCHO, RAFAEL(1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Ed. Mc Graw Hill, Colombia.

FUENTES MATA, IRMA (1994). “El diseño curricular en las escuelas de danza”. En: *Memoria de la Primera Reunión Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Artística Superior*. INBA, ANUIES, México.

FUENTES MATA, IRMA (1995). *El diseño curricular en la danza folclórica: análisis y propuesta*. Serie Investigación y Documentación de las Artes, INBA, México.

GAIRIN SALLÁN, JOAQUIN (1996). *La Organización Escolar. Contexto y texto de actuación*. Ed. Muralla. Madrid, España.

GARCÍA CARLOS, MARCELO y JULIAN LOPEZ YAÑEZ (1997). *Aseoramiento curricular y organizativo en educación*. Ed. Ariel Educación. Barcelona.

GARCÍA RUSO, HERMINIA MA. (1997). *La Danza en la Escuela*. Publicaciones INDE, España.

GARDNER, HOWARD. (1994). *Educación Artística y Desarrollo Humano*. Paidós Educador. México.

GARDNER, HOWARD.(1995) *Inteligencias Múltiples*. Ed. Paidós, transacciones. España.

GIMENO SACRISTAN, JOSÉ (1996). *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Sexta edición, Ed. Morata. España

GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ y ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Ed. Morata, 7ª edición. Madrid España.

GONZÁLEZ MATEOS, CALIXTO (2000) “La formación Integral del Estudiante en el Bachillerato General”. En: *Memoria del Quehacer Educativo 1995-2000(Tomo II)*. Documento de la Secretaria de Educación Pública .pags. 447-492.

LATAPÍ SARRE, PABLO(coordinador). (1998). *Un siglo de Educación en México(Tomo II)*. Biblioteca Mexicana, Fondo de Cultura Económica.

MARCHESI, ÁLVARO y ELENA MARTÍN. (1998). *Calidad de la Enseñanza en Tiempos de Cambio*. Alianza Editorial. Madrid España.

MATEO, JOAN(2000). *La Evaluación Educativa, su práctica y otras metáforas*. Editorial Horsori. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona

MENESES MORALES, ERNESTO.(1988). *Tendencias Educativas oficiales en México 1934-1964*. Centro de Estudios Educativos. México.

MINO JUÁREZ, ALMA(1994). “Vínculos entre las técnicas dancísticas; fundamentos del “bailarín integral””. En: *Memoria de la primera reunión nacional de Universidades e Instituciones de Educación Artística Superior*. INBA, ANUIES, pags.198-203.

PALACIOS, JESÚS; ALVARO MARCHESI Y CESAR COLL(compiladores).(2000). *Desarrollo Psicológico y Educación. Psicología Evolutiva.(Tomo 1)*. Alianza Editorial, 2ª edición. España.

PERÉZ GÓMEZ, ÁNGEL(2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ed. Morata. Madrid.

QUIJAS CORZO, MANUEL(1994). "Acerca de la interdisciplinariedad". En: *Memoria de la primera reunión nacional de Universidades e Instituciones de Educación Artística Superior*. INBA, ANUIES, pags.35-39.

RUIZ LLARAGIVEL, ESTELA(1998). *Propuesta de un modelo de Evaluación Curricular para el Nivel Superior; una orientación cualitativa*. Cuadernos del CESU, N° 35. México.

SEFCHOVICH, GALIA y GILDA WAISBURD.(1998). *Expresión Corporal y Creatividad*. Ed. Trillas, 2ª edición, México.

SOLANA, FERNANDO y RAÚL CARDIEL REYES (coordinadores).(1981). *Historia de la Educación Pública en México*. SEP, FCE. México.

SOLÉ, ISABEL(1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Ed. Horsori, cuadernos de educación, Universidad de Barcelona.

TAYLOR, S.J y R.BOGDAN (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ed. Paidós. 4ª reimpresión, España.

TERIGI, FLAVIA(1998). "Reflexiones sobre el lugar de las artes en el curriculum escolar". En: Akoschky, Judith; Ema Brandt; et. al. *Artes y escuela; aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Paidós, cuestiones de educación. Argentina.

JUDITH AKOSCHKY, ET. AL.(1998). *Artes y Escuela*. Ed. Paidós, cuestiones de educación. Buenos Aires Argentina.

TORRES, JURJO(1998). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Ed. Morata. 3ª edición, Madrid España.

TORTAJADA QUIROZ, MARGARITA.(1995). *Danza y Poder*. Serie investigación y documentación de las artes, INBA, México.

UREÑA, FERNANDO(coordinador)(1997). *La Educación Física en Secundaria; fundamentación teórica*. INDE publicaciones, España.

ZABALA VIDIELLA, ANTONIO(2002). *La Práctica Educativa, cómo enseñar*. Ed. Graó. 8ª edición, España.

ZABALZA, MIGUEL A.(1993). *Diseño y Desarrollo curricular*. Ed. Narcea, 5ª. Edición, España.

REVISTAS:

ARCINIEGAS DUARTE, O.(1982). "Sobre el currículum oculto". En *PLANIUC*, publicación trimestral de la Dirección de Planificación y Promoción, año 1, N° 2, diciembre, Universidad de Carabobo, pags. 63-72.

DURAN, LIN.(1994). "Métodos de Educación Artística". En: *Revista de Educación Artística*. INBA, año 1, N° 4, marzo-abril. pags. 56-57.

GUERRERO SALINAS, MA. ELSA(2000) "La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio-diciembre 2000, vol. 5, N° 10, pp. 205-242.

"Informe General del Foro de Análisis y Propuestas para la Reordenación Académica del INBA"(s/a). Suplemento especial de la *Revista de Educación Artística*, año 1, N° 1, sept-oct 1993.

JIMENEZ, ARTURO(1998). "Consideraciones sobre las políticas de educación artística en México". En: *Revista la Vasija*, año 1, vol. 1, N° 2, abril-julio, pags. 91-101.

LAVALLE, JOSEFINA y ALEJANDRA FERREIRO. (1997) año 5, N° 17, abril-junio. "50 años de la Academia de la Danza Mexicana". Separata de Danza de la *Revista de Educación Artística*. INBA.

MORALES, SOFIALETICIA. (1994). "Educación Artística". En: *Revista de Educación Artística*. INBA, año 1, N° 4, marzo-abril. pags. 14-17.

TORRES, ROSA MARÍA. (2000). "De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina". En: *Perspectivas*, revista trimestral de educación comparada, N° 114, vol. XXX, N° 2, junio.

TORTAJADA QUIROZ, MARGARITA. (1996). "IV Encuentro Internacional sobre Investigación de la Danza". Apartado de Noticias de la *Revista de Educación Artística*, año 4, N° 12, enero-marzo 1996.

DOCUMENTOS OFICIALES:

Antología de Educación Artística. Evaluación del factor preparación profesional, carrera magisterial, SEP, enero 2000.

Congreso Nacional del Bachillerato. *Perfil del Bachillerato*. SEP-ANUIES, Cocoyoc, Morelos. 10 a 12 de marzo de 1982.

Curriculum del Bachillerato General Fundamentos (1998);Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica.

Educación Artística. Libro para el maestro, primaria. SEP

Informe de Ejecución1999(del gobierno de Ernesto Zedillo Ponce de León)

Ley que crea el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura.

Ley General de la Educación.

Plan y Programa de estudios 1993, SEP. Educación Básica Primaria.

Plan y Programas de Estudio 1993, SEP. Educación Básica Secundaria.

Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000(del gobierno de Ernesto Zedillo Ponce de León).

Plan Nacional de Cultura, SEP 2000-2006.

Programa Nacional de Educación, 2001-2006(del gobierno de Vicente Fox).

DOCUMENTOS INTERNOS

Bases de Organización Académica y Funcionamiento de las Escuelas del Instituto Nacional de Bellas Artes.

Plan de Estudios de la Carrera de Intérprete de Danza de Concierto y de Intérprete de Danza Mexicana(1987). INBA. México.

Plan de Estudios de la Carrera de Intérprete de Danza de Concierto.(1994). Instituto Nacional de Bellas Artes. México.

Plan de Estudios de los Centros de Educación Artística.(1994). Instituto Nacional de Bellas Artes. México.

Registro escrito de los principales aportaciones del Ciclo de Conferencias: *Retos de la Educación Media Superior ante el siglo XXI*. Llevado a cabo en la Academia de la Danza Mexicana los días: 30 de noviembre, 1º, 2, 3 y 6 de diciembre de 1999.

FUENTES ELECTRÓNICAS

PAGINA WEB DEL INBA: <http://www.cnca.gob.mx/cnca/buena/inba>.

PAGINA WEB DEL BACHILLERATO GENERAL DE LA SEP:
<http://sesic1.sep.gob.mx/dgb/bachgene.htm>