



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

LA REFORMA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y DE LOS
PROGRAMAS DE ESTUDIO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA
2005-2006

TESINA

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

AURORA LECHUGA RODRÍGUEZ
089204995

ASESORA:

DRA. LILLY PATRICIA DUCOING WATTY

MÉXICO, D.F. ENERO DE 2012



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

A la Universidad Nacional Autónoma de México y a todas las escuelas públicas en las que me formé. Sin ellas no me hubiera sido posible llegar hasta este punto en relación con mis estudios.

A la Dra. Lilly Patricia Ducoing Watty. Por su valiosa orientación para llevar a buen término el presente trabajo. El tiempo que pasé a su lado lo aproveché y disfruté tanto que me permitió finalmente hacer a un lado la angustiada espera previa a la titulación. Gracias a usted este nuevo intento de titulación se convierte felizmente en el último, pero lo más valioso es que quien inició como mi tutora de tesis terminó convirtiéndose en una verdadera amiga. Es un honor trabajar con usted.

Al profesor Daniel Olivares Viniegra. Por su invaluable dedicación y profesionalismo al revisar y comentar mi trabajo, y por acercarme a algunos de los secretos de la escritura que nunca me habían sido revelados.

A la Dra. Elvia Mera Jiménez y a sus hijas (próximas doctoras) Valerie y Ericka Pompa. Por su ejemplo como profesionistas y como seres humanos. Sus consejos y apoyo han sido pieza clave para concluir este proceso.

Por supuesto al Dr. Juan Carlos Zenteno y sus creativos e inteligentes hijos: Juan Carlitos y Erick. Por hacerme sentir parte de su bella familia.

A mis lectores y sinodales: Lic. Javier Olmedo Badía, Dra. María Concepción Barrón Tirado, Maestra Rosa María Sandoval Montaña y la lic. Laura Rodríguez del Castillo. Por su valioso tiempo y constructivos comentarios hacia el presente trabajo.

Dedicatoria

A Oscar Pompa Mera por coincidir conmigo en esta vida, por brindarme tanto amor, y porque sé que juntos seguiremos compartiendo cada momento para lograr objetivos más altos en lo personal, lo profesional y lo familiar. (Confía un poco más en mí; aunque resbalo -a veces- sabes que soy terca y sigo adelante).

*A mi madre **Basilisa Rodríguez Antúnez**, por su audacia para resolver todos los problemas y por enseñarme a defender mis deseos y objetivos sin importar el tiempo transcurrido. Sin tu apoyo y sin tu amor me hubiera quedado estancada ya hace tiempo. (Gracias por tu apoyo incondicional).*

*A mi padre **Alfonso Lechuga Mendoza** por ser ejemplo de lealtad hacia su familia y su trabajo. Eres uno de los hombres más nobles, constantes y puntuales que he conocido. Tu insistencia para que terminara este proceso de titulación fue abrumador, pero necesario. (Aún no me lo creo. Gracias papá).*

*A mis amadas hermanas: **Cristina Lechuga Rodríguez** (por su apoyo, cariño y confianza), **Karime Lechuga Rodríguez** (por su fortaleza espiritual y sus consejos) y **Celia Lechuga Rodríguez** (por su ejemplo de nobleza y audacia). Las tres juntas son un grupo de bellezas e inteligencia inigualable.*

*A mi cuñado **Raúl Melgar** por su apoyo incondicional y por supuesto también mis sobrinos: Oscar Eduardo (mi querido Lalito) y Mauricio Joshua (mi hermoso Mauri). Por su creatividad, entusiasmo y su pasión por la vida. Ustedes son parte de nuestra fortaleza para enfrentar cualquier reto que se nos presente.*

Gracias, familia toda, por ser tan amorosos y ayudarme en los momentos más difíciles. Los amo a todos.

ÍNDICE

Introducción	6
Capítulo 1. El currículum	12
1.1 Enfoque teórico a través de William Pinar	12
1.2 El concepto de currículum como práctica en Gimeno Sacristán	28
Capítulo 2. La Reforma de la Educación Secundaria	39
2.1. Contextualización de la Reforma de la Educación Secundaria	40
2.2. Características generales de la Reforma de la Educación Secundaria	48
2.3. Análisis de la Reforma de la Educación Secundaria	51
2.3.1 Finalidades de la educación básica y de la educación secundaria	52
2.3.2 Perfil de egreso de la educación básica	54
2.3.3 Definición de un nuevo currículum	57
2.3.4 Modificaciones del mapa curricular	59
2.3.5 Orientaciones didácticas	61
Capítulo 3. La Educación Artística en la Reforma de Educación Secundaria	65
3.1 Un acercamiento al arte	66
3.2 Conceptos de arte contemporáneo y bellas artes	73
3.3 El arte vinculado con los adolescentes	80
3.4 Un análisis curricular de la formación artística en educación Secundaria	87
3.4.1 Análisis de los programas de estudio: Música, Danza, Teatro y Artes Visuales	88

3.4.2	Objetivos de la Reforma de la Educación Secundaria para la enseñanza de las artes	89
3.4.3	Estructura curricular de la formación artística	106
3.4.4	Orientaciones didácticas	113
	Reflexiones finales	121
	Bibliografía	130

Introducción

En México, la última Reforma de la Educación Secundaria (RES) entró en vigor gradualmente a partir del año 2005. Si bien mirada desde la superficie, al parecer sólo reagrupa algunas materias y crea otras, o bien concentra en un solo grado diversos temas que ocupaban distintos momentos a lo largo de la educación básica, para docentes y alumnos implica –además de adaptarse a nuevas cargas académicas– enfrentar un enfoque diferente en cuanto a la enseñanza–aprendizaje. La presente tesina aborda en específico el análisis curricular de la asignatura de Artes. De esta manera, sus objetivos básicos son: a) analizar la propuesta curricular de la Reforma de la Educación Secundaria y b) analizar los programas de estudio de la asignatura de Artes.

En lo personal asumo el reto de vincular la educación con las artes, pues desde hace diez años he tomado cursos y seminarios relacionados con la enseñanza de distintas disciplinas artísticas, ante todo en el Centro Nacional de las Artes (CENARTE), un espacio público que me ha brindado nuevos referentes teóricos y metodológicos para entender parte de la problemática del arte contemporáneo y sus correspondientes estrategias de enseñanza.

En lo que concierne a la enseñanza de las Artes en la escuela secundaria, con el análisis de la reforma intentaré desentrañar la teoría que rige la actual estructura curricular, definiendo de paso la teoría psicológica que involucra, y la propuesta de esta organización curricular –polémica– en

relación con su planteamiento y la responsabilidad que han de asumir los adolescentes y los docentes.

Para poder analizar la RES fue necesario recurrir en primer término a documentos oficiales tales como el Programa Nacional de Educación 2001–2006, al Plan de Estudios 2006 y a los Programas de Estudio de Teatro, Danza, Música y Artes Visuales editados por la Secretaría de Educación Pública.

Por otra parte, la doctora Lilly Patricia Ducoing jugó un papel indispensable para elegir a los autores que ayudaran a contextualizar el concepto de currículum. Elegimos primero a William Pinar (1979), para mostrar un panorama general y, más adelante, para pasar a un plano particular, abordamos el trabajo de José Gimeno Sacristán (1988), de quien retomamos su concepto de currículum como práctica. Por otra parte, si de enseñanza de las artes se trata no podían faltar autoridades como Howard Gardner y Elliot Eisner, indispensables para valorar las aportaciones de las artes en los sujetos que la practican.

El primer capítulo lleva por título "El currículum". En su primer apartado abordo los enfoques curriculares desde la perspectiva de Pinar, autor que clasifica los enfoques teóricos en tres categorías: los tradicionalistas, los empiristas conceptuales y los reconceptualistas. Con ello intento desentrañar un tanto la complejidad conceptual que enfrentan los pedagogos y otros profesionistas involucrados con la enseñanza al elegir un

concepto de currículum, ya que toda definición de currículum expresa una manera distinta de entenderlo y practicarlo.

En el segundo apartado me aproximo al concepto de currículum según Gimeno, quien –de acuerdo con la clasificación de Pinar– se ubica dentro del enfoque de los empiristas conceptuales porque entiende a este objeto de estudio como teoría y como práctica. Explicamos, por tanto, la necesidad de implementar una teoría que dé cuenta de los procesos que intervienen en el currículum, los cuales ponen de manifiesto las realidades que lo condicionan. En tal concepto concurren, entonces, las diversas prácticas que le dan forma a un currículum en movimiento y en constante modificación. Gimeno establece además las seis fases del desarrollo curricular, es decir: currículum prescrito, currículum presentado a profesores, currículum moldeado por los profesores, currículum en acción, currículum realizado y finalmente currículum evaluado. Explicamos de paso que el currículum prescrito, es decir, el que elabora la administración educativa –si vale la analogía– es como una "partitura" que deberán interpretar y llevar a la práctica los docentes. La propuesta de Gimeno es analizar cómo éstos hacen esa interpretación en su campo laboral y descubrir cuáles son los diversos factores que intervienen en la práctica para que sea posible la puesta en operación del currículum, hasta que se llega a la última fase que es la evaluación del propio trazo curricular, ello porque, en suma, la finalidad es conocer qué es el currículum real: ese que se plasma dentro de un sistema escolar concreto y donde se producen las prácticas pedagógicas.

El segundo capítulo que lleva por título "Análisis de la Reforma a la Educación Secundaria" tiene también dos apartados. El primero trata de las características generales de esta Reforma y explica el contexto que conllevó a que este proceso tuviera que ponerse en práctica mediante una Primera Etapa de Implementación (PEI), durante el periodo escolar 2005–2006, un programa piloto que posibilitara efectuar una evaluación precisa de los beneficios y desventajas de la multicitada enmienda curricular. En un segundo momento analizamos la RES a partir de los apartados: 1) finalidades de la educación básica, 2) perfil educativo, 3) definición de nuevo currículum, 4) modificación del mapa curricular y 5) novedades didácticas.

Al respecto, detectamos que esta reforma es una propuesta basada en el concepto de currículo flexible y que se sustenta en la teoría constructivista, de allí que los roles tanto del profesor como del alumno cambien, al menos en el discurso o, mejor dicho, en el currículum prescrito por la Secretaría de Educación Pública. La modificación del mapa curricular muestra que la organización de los saberes a través de disciplinas se modifica hacia la integración de diversas disciplinas y la colaboración entre estas; idea que ya daba sustento incluso a la primera propuesta, la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES), donde justamente letra "I" implicaba esa integración o la incorporación de contenidos interdisciplinarios. Al final ésta quedó como RES, pero la nueva organización del contenido plantea esa necesidad de interacción disciplinar, así por ejemplo entre artes y español, o ciencias con matemáticas, o bien historia con todas las

asignaturas. Destacamos, no obstante, que –como casi siempre– la prescripción del currículum quedó plasmada en el documento oficial, pero su interpretación ha quedado a cargo y responsabilidad de los docentes, los cuales, en muchos casos, lamentablemente no está ni convencidos ni capacitados convenientemente. Con todo, la finalidad del presente trabajo es dar conocer una propuesta que fue trabajada por un nutrido grupo de personas que tienen claro que hace falta impulsar esta reforma educativa a fin de elevar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en las escuelas secundarias de nuestra nación. Invito, pues, a conocer tal Reforma y en específico su propuesta para la asignatura de artes.

El último capítulo lo constituyen cuatro apartados. En el primero, abordo las principales concepciones teóricas que en torno al estudio de las artes han expresado Lev Vigotsky, Elliot Eisner y Howard Gardner, quienes plantean que la práctica de las artes ayuda a desarrollar habilidades cognitivas complejas que estimulan, en extenso –y ante todo en los infantes y adolescentes–, la creatividad y la imaginación. En el segundo apartado resumo los conceptos de arte, bellas artes y arte contemporáneo, a fin de contar con un marco referencial más preciso en pro de la valoración de otras manifestaciones artísticas y dejar atrás el un tanto tradicional y hasta anquilosado concepto de considerar como arte sólo a las Bellas Artes. Presento así un resumen de las tareas que actualmente suelen realizar los jóvenes en el ámbito escolar en materia de artes, y que son sin duda una opción más favorecedora de su educación integral. Finalmente, en el cuarto

apartado, regreso a analizar las propuestas de la Reforma de Educación Secundaria en lo que concierne a la asignatura de Artes, y reviso y comento los programas de estudio que adquirieron vigencia desde el ciclo escolar 2005, en sus cuatro disciplinas: Danza, Teatro, Artes Visuales y Música. Ello con la finalidad de destacar que es correcta la propuesta de incluir la enseñanza de las artes contemporáneas (y ya no sólo la de la Bellas Artes) en esta valiosa disciplina escolar.

En resumen, considero que la elaboración de esta tesina me ha permitido presentar un documento que puede ser leído desde diversas perspectivas, incluso dentro de la misma pedagogía y la enseñanza práctica de las artes. Y si bien evocando a Gimeno Sacristán, en cuanto a su concepto de que las artes son interpretadas, entendidas y modificadas de acuerdo con el conocimiento o ignorancia que se tenga de las mismas, me queda claro que no hay verdades absolutas, asimismo confío en que los docentes de secundaria (u otros niveles) que deseen capacitarse o seguirse capacitando en esta área hallarán alguna utilidad en lo aquí expuesto y ello les permitirá impartir mucho mejor su asignatura por el bien de la formación de los adolescentes de nuestro país.

Capítulo 1. El currículum

1.1 Enfoque teórico a través de William Pinar

En este apartado abordaremos una clasificación de los enfoques curriculares desde la perspectiva de William Pinar, quien distingue tres categorías: los tradicionalistas, los empiristas conceptuales y los reconceptualistas. En el apartado subsecuente, explicamos que entre la diversa gama de conceptos sobre currículum, optamos por el de José Gimeno Sacristán, quien lo entiende como práctica, es decir, no como un organigrama estático sino como un proceso en constante transformación, en el cual intervienen las personas que lo moldean, interpretan, modifican y evalúan (lo mismo alumnos que profesores, directivos, padres de familia o administrativos integrantes de la institución escolar), todo lo cual deviene una interacción que tiene su principal y máxima manifestación en el trabajo que se realiza en cada salón de clases.

a) Tradicionalistas

De acuerdo con Pinar, los tratamientos del currículum que se inscriben en la perspectiva tradicionalista fueron desarrollados por autores como Ralph Tyler, Hilda Taba y Daniel Tanner.

Basados sobre todo en la obra de Tyler (1949) –la cual, dicho sea de paso, ha sido sometida a las más extensas relecturas– los tradicionalistas, al

diseñar el currículum, encierran su pretensión fundamental en el "servicio a los docentes"; por tal razón, utilizan un modelo burocrático, aunque caracterizado por una orientación progresista. Su posición tiende a ser ahistórica y sólo guarda fidelidad al conductismo, aunque, como lo califica James B. McDonald, aplican de manera destacada una cierta "racionalidad tecnológica", determinada por los principios de eficiencia, control y predicción (Pinar, 1979, en Gimeno y Pérez, 1983, p. 232).

De esta manera, para los tradicionalistas el currículum es considerado sólo como un plan de instrucción en el que se explicitan los objetivos de aprendizaje y las estrategias de acción que primordialmente debe seguir el profesor para conseguir los resultados esperados; entre éstos destaca que el alumno desarrolle, ante todo, su inteligencia. El profesor, por tanto, es visto como un simple técnico que pone en marcha los contenidos del currículum para conseguir los objetivos fijados socialmente, y su papel es esencialmente reproductor, pues sólo repite los contenidos una y otra vez.

En primer término, la labor de los tradicionalistas no se entendería sin las aportaciones de John Franklin Bobbitt, quien en *The Curriculum* (1918) propone un tratamiento sistemático para la elaboración de este instrumento, al cual define como un campo especializado de estudios cuyo propósito es que la escuela funcione como si fuera una empresa comercial o industrial. Es decir, que el sistema educativo debe: a) ser capaz de especificar qué resultados pretende alcanzar, b) establecer métodos para obtener tales

resultados de forma precisa, y c) incluir una medición que permita saber con fidelidad cuáles son los resultados obtenidos. Para este autor:

La vida humana [...] consiste en la realización de actividades específicas [...] y] la educación que prepara para la vida es la que prepara definitiva y adecuadamente para estas actividades específicas. [...] El currículum consistirá entonces en esas series de experiencias que los niños y los jóvenes deben hacer y experimentar con el objeto de desarrollar habilidades que los faculten para decidir asuntos de su vida adulta (Bobbitt, 1918, p. 42).

Este modelo fue el que marcó también la trayectoria de la obra de Tyler, ya que para los tradicionalistas el desarrollo curricular se convierte en una mera aplicación o puesta en práctica, que deja la toma de decisiones *programáticas* en manos de los diseñadores o expertos de la educación (1949, p. 105). Tal estrategia asume, pues, una relación jerárquica entre teoría y práctica. Es decir que la teoría determina en todo momento cómo actuar a través de ciertas prescripciones. En este tipo de diseño existe una fuerte tendencia al control, un marcado interés por dirigir tanto al ambiente de aprendizaje como al aprendiz, con el objeto de alcanzar las intenciones planificadas. No deja, por tanto, nada a la improvisación o a la sorpresa (esto es, al camino que se pueda ir descubriendo) o a la iniciativa personal. Realmente todo debe estar planificado sobre la base de un fin determinado.

Los objetivos, por su parte, atienden a distintos ámbitos del desarrollo personal, por lo cual es preciso identificar los más importantes, así como las destrezas y los valores que se pretenden conseguir. Cuatro son entonces las cuestiones fundamentales que deben ser respondidas al desarrollar cualquier currículum:

1. ¿Qué objetivos educativos trata de lograr la escuela?
2. ¿Qué experiencias educativas deben realizarse para lograr esos objetivos?
3. ¿Cómo pueden organizarse efectivamente esas experiencias?
4. ¿Cómo se puede determinar si se han logrado esos objetivos?

(Tyler, 1949, p. 63)

Estas preguntas caracterizan el espacio tradicional del campo del currículum y consolidan su postura ahistórica, si bien invitan a hacer eficiente el servicio a las escuelas, toda vez que llevan a reflexionar en los procesos y en los resultados. No hay, por lo tanto, lugar para tendencias y valores al elegir los medios, y son primordiales la eficiencia y la eficacia para lograr los fines, más que los contenidos de las materias. Este proceso de razonamiento de medios y fines funciona como la lógica implícita en la toma racional de decisiones, a la vez que las experiencias educativas se justifican sólo mediante los objetivos a los que sirven. Analicemos, no obstante, con mayor detenimiento el planteamiento de las cuatro preguntas.

Los planificadores de la educación, según Tyler, necesitan decidir con claridad y precisión los **propósitos educativos** que debe alcanzar la

escuela; propósitos que involucran tanto a los aprendices como a la vida en sociedad y los temas de estudio. Por ello es que los objetivos determinan el grado de cumplimiento planteado.

Las **experiencias de aprendizaje**, a su vez, no se ligan al contenido ni a la actividad que desarrolla el profesor, sino al tipo de interacción que se establece entre el estudiante y las condiciones externas del medio ante las cuales reacciona (Tyler, 1949, p. 65). Así, esas experiencias, aunque pueden ser peculiares para cada alumno, deben permitirle actuar de acuerdo con la conducta señalada en el objetivo, y darle la oportunidad de practicar el comportamiento exigido. Se establece, no obstante, que para que la experiencia de aprendizaje sea eficaz debe ser motivadora y acomodarse a las posibilidades y aptitudes del alumno, ello partiendo de la base de que existen múltiples experiencias adecuadas para conseguir un mismo objetivo. Por último, se nos dice que de una misma actividad de aprendizaje se desprenden distintos resultados relacionados con objetivos diversos.

Es ante estas determinantes que el planificador debe encontrar el modo de **organizar** con eficiencia las experiencias de aprendizaje definidas, mediante elementos que proporcionen la secuencia y la integración que requiere el currículum. En otras palabras, para que sean eficaces y coherentes con el plan general, actividades y experiencias tienen que ordenarse en unidades, cursos y programas, pues ninguna experiencia aislada tiene efectos profundos en el alumno. Los puntos de referencia para estructurar las experiencias en los estudiantes pueden ser múltiples.

Para finalizar, Tayler indica que a través de la **evaluación** se puede verificar la eficacia del currículum en su conjunto. El criterio de éxito es la evidencia de la conducta observable a través de instrumentos objetivos de evaluación, pues sólo a través de éstos se verá en qué medida el currículum y la enseñanza satisfacen los objetivos de la educación. Indica asimismo que se debe juzgar la conducta de los alumnos tanto al principio como al final del proceso, para así poder analizar los cambios producidos (1949, p. 69).

Al respecto de todo lo anterior, Pinar opina que "el modelo de Tyler es únicamente teórico en el sentido cuestionable de lo abstracto, ya que intenta evidentemente guiar, ayudar a aquellos que están interesados en el currículum desde posiciones instrumentales" (Pinar, 1979, en Gimeno y Pérez, 1983, p. 233).

En resumen, los tradicionalistas, basados en teorías psicológicas estrictamente conductuales, tienden a establecer un modelo burocrático, caracterizado por una posición ahistórica aunque con una orientación progresista.

b) Empiristas conceptuales

En su muy conocido ensayo "La reconceptualización en los estudios del currículum", Pinar (en Gimeno y Pérez, 1983, p. 234) afirma que los empiristas conceptuales fundamentan su trabajo sobre el análisis curricular

utilizando el término empírico en el mismo sentido que los científicos sociales, e indica que los principales representantes de esta tendencia son George Posner, Robert King Merton, Decker F. Walker, William A. Reid y Ian Westbury (p. 235).

El propio Pinar señala que una de las características de este grupo es que "tratan de llegar a la educación como 'tierra de todos', porque la entienden como un área que puede ser estudiada desde diversas disciplinas". A fin de tejer su sustento teórico, estos nuevos teóricos parten de hipótesis que deben ser comprobadas mediante una investigación empírica rigurosa, lo cual los lleva a aplicar los métodos de las ciencias sociales a la teoría e investigación del currículum desde una perspectiva extensiva en tiempo y espacio, para poder llegar así a aplicaciones significativas. Es más, según Pinar, la proliferación de los empiristas conceptuales se debió a la noción de que la investigación debía tener implicaciones para la práctica en el aula, aunque habitualmente se sostiene que se necesitan muchos años de investigación extensiva, antes de que se puedan obtener aplicaciones significativas (p. 234).

Los empiristas conceptuales emplean entonces un paradigma interpretativo–simbólico y recurren a una perspectiva dinámica y global de los problemas curriculares. Su enfoque radica en un interés práctico, apoyado en el consenso y la deliberación, procesos mediante los cuales se pueden compartir, construir y desarrollar significados de cada currículo, el

cual, como la enseñanza misma, se conceptúa como una construcción social e histórica.

Al respecto, George Posner (2005) afirma que no existe un solo concepto de currículo, sino cinco, a los cuales denomina concurrentes; estos son el currículo oficial, el currículo operativo, el currículo oculto, el currículo nulo y el currículo adicional; amplía con ello el complejo panorama de la concepción de currículo (p. 15).

Se asienta por tanto que **el currículo oficial** o **currículo escrito** es el plan de estudios que se documenta. Se presenta mediante guías curriculares, estándares y listas de objetivos. Su intención es aportar a los profesores una base para planear lecciones y evaluar a los estudiantes (Posner, 2005, p. 13).

El **currículo operativo** es el currículum que el profesor realmente enseña en el salón de clases. Comprende dos aspectos: 1) el contenido incluido –los saberes–, que a la vez depende del énfasis que cada profesor le da en clase, y 2) los resultados del aprendizaje de los estudiantes. Lo primero está en relación con el tiempo que los profesores asignan a los temas y los tipos de aprendizajes esperados; lo segundo se vincula con las pruebas aplicadas a los estudiantes

Por otra parte, el **currículo oculto** lo conforman la gama de saberes y conductas que se adquiere o afirman dentro del ámbito escolar, pero que no suelen ser reconocidos oficialmente por las escuelas. De allí que los

mensajes de este currículo se relacionen con problemas de género, clase, raza, autoridad y conocimiento escolar (Posner, 2005, p. 14).

El **currículo nulo**, a su vez, lo integran los temas de estudio que no se enseñan en las escuelas, por lo cual interesa indagar el por qué se ignoran o por qué se excluyen tales saberes.

Finalmente, el **currículo adicional** está constituido por todas las experiencias que los alumnos adquieren fuera del currículum escolar. Importa destacar también que entre los aspectos significativos que ilustran la dimensión política del currículo adicional se encuentra el modo en que las actividades extracurriculares se distribuyen entre los estudiantes (por ejemplo, cuáles segmentos de la población participan de ellas) y el grado en el que tal currículo adicional apoya o compite con el currículo oficial.

En la distinción de los conceptos de currículos concurrentes, se debe tomar en cuenta cómo afectan los otros cuatro currículos al currículo oficial, pues reducir la enseñanza únicamente a lo que quieren transmitir los programas oficiales o los profesores es una ingenuidad. Una cosa es lo que se ambiciona enseñar y otra cosa es lo que realmente sucede en las escuelas. Es por ello que Posner (2005) explica que el análisis curricular es necesario en virtud de su relevancia en dos tareas importantes: la desarrollada por los profesores y la que realizan los administradores de la educación al currículo. E insiste en que "cuando se selecciona o se adapta un currículo para utilizarse en un salón de clases, escuela o distrito escolar particular, es importante determinar si es apropiado o no para la situación"

(p. 24). Queda claro entonces que, desde una perspectiva de análisis social "se requiere hurgar bajo la superficie del documento, leer entre líneas e inferir con base a evidencias dispersas. Por lo tanto, el análisis curricular es un trabajo más detectivesco que administrativo, más un análisis literario que un inventario" (p. 24).

Por otra parte, como se había señalado anteriormente, los empiristas conceptuales también estudiaron el currículum desde una nueva perspectiva psicológica, la cual aportó una base cognitiva. Un ejemplo de ello son las teorías de aprendizaje significativo de David Paul Ausubel (1983). Su antecedente más próximo data de la década de los 70, cuando las propuestas de Jerome Bruner sobre el aprendizaje por descubrimiento estaban tomando fuerza. En ese momento, las escuelas buscaban que los niños construyeran su conocimiento a través del descubrimiento de contenidos. Ausubel (1983) plantea que "el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información". Y entiende por estructura cognitiva "al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización" (p. 18). Dicho de otra manera, el concepto del aprendizaje significativo no es sólo la "simple conexión" de la información nueva con la ya existente en la estructura cognoscitiva del estudiante o de la persona. Así, en tanto que el aprendizaje mecánico es un "simple conexión", arbitraria y no sustantiva, el *aprendizaje significativo* involucra la modificación y evolución de la nueva información, así como de la estructura cognoscitiva

envuelta en el aprendizaje. Clasifica así tres tipos de aprendizaje significativo en función del grado creciente de complejidad: representaciones, conceptos y proposiciones.

El aprendizaje mediante **representaciones** ocurre cuando se igualan en significado palabras o símbolos arbitrarios con sus referentes (objetos, eventos, conceptos), los cuales pueden ser para el alumno cualquier significado al que sus referentes aludan (Ausubel, 1983, p. 46). Por ejemplo, cuando a un niño aprende la palabra dibujo, el significado de esa palabra representa lo que el niño percibe en ese instante. Lo que nos dice que la palabra y el objeto designado significan la misma cosa para él.

En el aprendizaje de **conceptos**, éstos se definen como "objetos, eventos, situaciones o propiedades que posee atributos de criterios comunes y que se designan mediante algún símbolo o signos" (Ausubel, 1983, p. 61). Y aunque se puede afirmar que en cierta forma involucra un aprendizaje mediante representaciones, implica además los procesos de formación y de asimilación. De esta manera, las características del concepto se adquieren a través de la experiencia directa, en sucesivas etapas de formulación y prueba de hipótesis. Siguiendo con el ejemplo del niño que adquiere el significado de la palabra "dibujo", ahora ese símbolo le sirve también como significante para reconocer el concepto cultural "dibujo", pues logra establecer una equivalencia entre el símbolo y sus atributos de criterios comunes. El aprendizaje de conceptos por asimilación se produce cuando el niño amplía su vocabulario y distingue los distintos colores, texturas, formas

e imágenes que pueden aparecer en un "dibujo", y reconoce un dibujo, ya suyo o elaborado por otro niño, cuando lo ve en otro lugar.

El aprendizaje mediante **proposiciones**, por su parte, va más allá de la simple asimilación de lo que representan las palabras, combinadas o aisladas, puesto que exige captar el significado de los conceptos o las ideas expresadas en forma de proposiciones. El constructivismo psicológico mantiene que el individuo, "tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos", no es un puro producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos factores (Ausubel, 1983, p. 61). En consecuencia, se entiende al conocimiento no como un mero reconocimiento o una copia de la realidad, sino una importante construcción del ser humano, en la cual intervienen la valiosa imaginación y la indispensable creatividad. De esta forma, la teoría del aprendizaje de Ausubel ofrece una nueva perspectiva para elevar la calidad formativa y educativa de los estudiantes.

Resumimos, por tanto, que para los empiristas–conceptuales el currículum está integrado por el conjunto de oportunidades de aprendizaje que ofrecen los profesores a los alumnos, desde perspectivas psicológicas y sociológicas. Todo ello producto de una tarea investigativa en construcción donde no hay una única verdad "universal", sino que ésta se construye incansablemente en el proceso pedagógico. Rechazan pues las "recetas"

mágicas y el actuar mecánico de los profesores y alumnos; proponen, en cambio, una responsabilidad compartida que requiere de compromiso personal y social.

Reconceptualistas

Para Pinar (1979) los reconceptualistas ejecutan fundamentalmente un acto intelectual puesto que "desarrollan la teoría curricular utilizando una perspectiva cargada de valores y planteamientos que intenta la emancipación política", y toda vez que un reconceptualista "considera al currículum como un acto inevitablemente político, tanto como intelectual" (en Gimeno y Pérez, 1983, p. 236). El propio Pinar destaca como el teórico más representativo a Michael Apple, si bien reconoce que es seguido por un nutrido grupo de marxistas y neo marxistas, quienes parten de plantear una necesaria reconceptualización (un re-pensar) del currículum. Vale agregar entonces que otros reconceptualistas importantes son Shirley Grundy, Stephen Kemmis, John Elliot, Tomas Popkewitz y Michael Young.

Los reconceptualistas se preguntan constantemente sobre "qué es el currículum, cómo funciona y cómo podría funcionar de manera emancipatoria. Este compromiso de crítica enérgica, y un desarrollo de la teoría es lo que distingue al fenómeno reconceptualista" (Pinar, 1979, en Gimeno y Pérez, 1983, p. 237). Por lo demás, indica Pinar, en su enfoque teórico incorporan muchos presupuestos de los empiristas-conceptuales al

añadir especialmente la llamada nueva sociología o sociología crítica. Para los reconceptualistas, la concepción de currículum oficial es un instrumento para la reproducción de los modelos de relación de poder y desigualdad existentes en la sociedad; por tanto, juega un papel ideológico que hay que desenmascarar. Es, además "una construcción que debe entenderse en su contexto histórico, político y económico. Su enfoque teórico es sociológico y para ellos el currículum debe fomentar la crítica ideológica, esto es, descubrir y explicar las estructuras sociales, políticas e ideológicas en las que se realiza", reitera Pinar, quien asimismo indica que, para estos teóricos, el discurso dialéctico es la base que debe iluminar las situaciones o problemas para ver sus contraindicaciones y así buscar su emancipación; en esta misma línea de pensamiento, figuras como Giroux o Apple son fundamentales para su comprensión.

Al decir de Michael Apple (1975), los reconceptualistas necesitan examinar con sentido crítico no precisamente "cómo un estudiante adquiere más conocimientos", sino por qué y cómo determinados aspectos de la cultura colectiva se presentan en la escuela como conocimientos objetivos, fácticos". Y, concretamente: "¿Cómo consigue el conocimiento oficial representar las configuraciones ideológicas de los intereses dominantes en una sociedad? ¿Cómo legitiman de hecho las escuelas estos patrones limitados y parciales de conocimiento como verdades incuestionadas?" (p. 210). Preguntas difíciles de responder, pero que indican la ineludible responsabilidad de elegir ciertas políticas educativas que impactan

directamente en la práctica escolar. Apple plantea que estas cuestiones deben dirigirse al menos en tres áreas de la vida escolar: 1) cómo contribuyen las rutinas básicas cotidianas de la vida escolar a que los estudiantes asimilen estas ideologías; 2) cómo reflejan las formas específicas del conocimiento curricular estas configuraciones; y 3) cómo aparecen reflejadas estas ideologías en las perspectivas fundamentales que los mismos educadores utilizan para ordenar, guiar y dar sentido a su propia actividad" (p. 211). Un ejemplo que menciona nuestro autor es que en la actualidad somos testigos de una importante ofensiva comercial "en la que nuestro sistema educativo es engullido por la órbita ideológica de las compañías y sus necesidades hasta el grado de pensarse que lo que es bueno para los negocios es bueno para el país y su gente" (p. 12). Tales afirmaciones centran la mirada del investigador educativo en perspectivas críticas que abordan aspectos relacionados con la política, la economía y la cultura, y que se vinculan con otra pregunta fundamental: cómo debería funcionar la escuela más democráticamente.

En otras palabras, el análisis del currículum oculto se ha convertido en una categoría polémica al poner al sujeto al nivel de reflexión individual y colectiva con que se aborde tal currículum, o dependiendo de la visión socio–antropológica que se tiene de la escuela y de la educación; constituye, pues, una herramienta valiosa de investigación cualitativa que permite describir el modo de operar de la escuela como institución social.

Otro aporte importante, al respecto, es el de Henry Giroux (1981), quien postula que la teoría y la práctica educativas pueden ser generalmente elaboradas como un paradigma que las combine, en relación con el interés de la liberación de los individuos y grupos humanos, lo cual implica analizarlas desde las condiciones subjetivas y objetivas que los ligan a las fuerzas de la explotación y la opresión. Giroux asevera que no hay modelos ideológicos de currículum que sean neutrales ante las políticas de las clases dominantes y de ahí surge el valor moral de los currículos. En otras palabras, afirma que las políticas educativas responden a los intereses de las clases gobernantes y que determinan el rumbo de la educación de acuerdo con sus particulares intereses, pueden ser liberales o conservadoras, pero nunca imparciales.

La tabla que presentamos a continuación muestra, grosso modo, los diferentes planteamientos de los enfoques teóricos hasta ahora expuestos.

Tradicionalistas	Empiristas conceptuales	Reconceptualistas
Años veinte y treinta (siglo XX).	Años cincuenta y sesenta.	Años setenta.
Teoría psicológica conductista.	Teoría psicológica constructivista.	Teoría psicológica constructivista.
Entienden al currículum como conveniencia administrativa.	Proponen una nueva estructura de disciplinas apoyada en métodos de investigación.	Criticán la teoría y la práctica curricular hasta entonces existente.

Ven al currículum como instrumento de organización del tiempo y las actividades de acuerdo con principios administrativos.	Desarrollan una forma de investigar y teorizar sobre el currículum a fin de describir y explicar los fenómenos curriculares.	Criticar los trasfondos políticos y sociales del currículum, aunque aceptan también la visión del psicoanálisis.
Modelo burocrático.	Sentido científico-social.	Perspectiva con valores.
Visión ahistórica	Visión histórica, política, social, cultural y económica.	Ponen en juego la fenomenología y la teoría crítica.
Orientación progresista.	Toman las experiencias de aprendizaje del alumno como el núcleo de la planeación curricular.	Desembocan en un planteamiento político y emancipatorio.

1.2 El concepto de currículum como práctica en Gimeno Sacristán

Ubicaremos ahora las principales aportaciones de José Gimeno (1988), quien para arribar a su concepto de currículum se apoya más en una visión antropológica que académica, pues para él tal concepción antropológica comprende la conjunción de significados, convenciones, creencias, comportamientos, usos y formas de relacionarse entre los seres humanos, en tanto que la visión académica -de manera un tanto limitativa- centra su atención primordialmente en el currículum como un plan ordenado y secuenciado, en el que se plasman intenciones, objetivos concretos, habilidades y valores. La importancia de la perspectiva seleccionada radica en clarificar y "sistematizar los problemas relacionados con aquello que afecta a los *currícula*, generando preguntas y programas de investigación y de reflexión para el profesorado" (Gimeno, 1992, p. 151). El autor se

propone, por tanto, conocer el currículum real: el que se plasma dentro de un sistema escolar concreto, el que se dirige a determinados profesores y alumnos; un currículum en el que se producen, al mismo tiempo, contenidos (culturales o intelectuales y formativos), códigos pedagógicos y acciones prácticas (Gimeno, 1988 [2007], p. 17), para lo cual propone implementar una teoría que dé cuenta de esos procesos conformadores de currículum y que, a la vez, ponen de manifiesto las múltiples realidades que lo condicionan.

Atendiendo a tales propósitos fue que Gimeno (2007 [1988]) desarrolló un enfoque procesual o práctico, en el que "el currículum es un objeto que se construye en el proceso de configuración, implementación, concreción y expresión de determinadas prácticas pedagógicas" (p. 119), en las cuales los principales agentes participantes son no sólo profesores, alumnos y padres de familia, sino también las fuerzas sociales y los grupos creadores e intelectuales, todos los cuales generan en torno de sí campos de acción diversos y determinan realidades concretas. Su modelo de interpretación del currículum no pretende ser normativo sino que es un cruce de influencias y campos de actividad diferenciados e interrelacionados, pero en él se pueden apreciar seis fases del desarrollo curricular: el currículum prescrito, el currículum presentado a los profesores, el currículum moldeado por los profesores, el currículum en acción, el currículum realizado y finalmente el currículum evaluado (p. 123). Dada la importancia de tales fases, las explicamos a continuación.

El currículum prescrito comprende la orientación, regulación y normatividad de que son objeto los contenidos educativos y las formas de enseñanza relacionadas con la escolaridad obligatoria, desde y para las propias instancias político administrativas. Este currículum, por tanto, "es el documento oficial que sirve como referencia para organizar el sistema curricular y ofrecer el punto de partida para la elaboración de materiales didácticos, jerarquización de saberes, perfiles de egreso de los estudiantes y la forma de evaluar" (Gimeno, 2007, p. 123).

La organización de estos componentes, insiste nuestro autor, forma parte de la intervención del Estado para influir no sólo en el ámbito educativo o escolar, sino en la organización de la vida social y cultural de un país (p. 129). Se plantean así desde las propias políticas educativas proyectos sociales concretos (ya autoritarios, o bien democráticos) en los cuales se imponen los contenidos a la vez que se consensua la organización y jerarquización de los saberes culturales. Además, las políticas educativas norman la calidad de conocimientos y de aprendizajes básicos para la escolaridad obligatoria, por medio de procedimientos e instrumentos que imponen, sugieren o hacen efectiva una cultura común (pp. 133–134). Ello se refleja, por ejemplo cuando se expresa "el tipo de contenidos base, así como su ordenación y su secuencia. Incluso cuando se define qué es currículum obligatorio y qué es currículum optativo" (p. 135). La administración educativa, al definir sus políticas, pretende ser una vía de control sobre la práctica de la enseñanza por parte de los profesores, pero

con ciertos alcances y límites. Sus alcances establecen que pueden y deben regular el sistema curricular, pero sus límites comienzan a acotarse cuando interviene la figura del docente. De esta manera las políticas educativas terminan por ser un tipo de intervención entendida como una serie de "sugerencias" de cómo debe el docente trabajar con cierto modelo educativo, es decir, cómo debe enseñar, si bien la función del currículum prescrito, como ya se ha explicado, va mucho más allá. Pero una de las funciones de las políticas educativas es prefijar la calidad de la enseñanza y de cierta forma intentar controlarla (p. 147). Al hablar de medidas de control, las políticas educativas diseñan medios didácticos como los libros de texto para "asegurar" que los contenidos y los métodos pedagógicos sigan la orientación y organización establecida en el currículum prescrito. La práctica intervencionista y controladora de parte del Estado ha partido del supuesto de que a los profesores les falta formación profesional. Lo cierto es que desdibuja la responsabilidad de las funciones del docente en su principal tarea que es la enseñanza y crea en éste paulatinamente el vicio de la dependencia para con el currículum prescrito (p. 168).

El currículum presentado a los profesores. Si el profesor es el primer receptor del currículum prescrito, indica Gimeno, (2007, p. 177), por ende es el docente el responsable de interpretar las propuestas administrativas educativas en cuanto a la selección de contenidos, el orden, la secuencia y las propuestas pedagógicas, así como el encargado de adaptar los materiales pedagógicos a su práctica, independientemente de que "es

recurrente que el docente recurra a medios que le ayuden a interpretar los significados del currículum prescrito" (p. 178). Para esto último se recurre al uso de materiales como las guías didácticas y los libros de texto, porque estos cumplen con esa función, dado que no basta con que el profesor imagine que debe cambiar su práctica educativa, sino que debe comprender lo que la limita y lo que la posibilita.¹ De aquí que obligadamente surja una primera decodificación de la propuesta original del currículum prescrito (p. 191).

En la visión tecnocrática, el currículum es concebido para guiar la práctica del docente de forma precisa, pero genera vicios como la dependencia hacia el libro de texto u otras guías del ejercicio docente. Por esos hábitos es que a los maestros se les considera sólo ejecutores del currículum prescrito. Gimeno recuerda además que la formación de los profesores no suele ser la más adecuada en nivel y en calidad para que éstos puedan abordar con autonomía el diseño de su propia práctica, por lo que indica que, en este sentido, los libros de texto son sólo una aparente solución, pues contiene información muy limitada que apenas marca pautas de comportamiento para alumnos y profesores. En otras palabras, los profesores que recurren a los libros de texto como una guía de su práctica pedagógica se encuentran en un círculo vicioso del cual no podrán salir

¹ Estamos de acuerdo con Gimeno en que el profesor tiene importantes márgenes de autonomía en la modelación del currículum prescrito en la realidad, pero ellas dependen de que conozca las diferentes modalidades educativas que lo conforman. Es para algunos de ellos, un reto descifrar los significados contenidos en el currículum prescrito y atender los problemas inmediatos entre los que se encuentra la burocracia de su ejercicio.

hasta que ellos mismos sean conscientes de que requieren de una capacitación permanente que mejore su profesionalización docente, ya que los libros de texto son un apoyo didáctico, pero la responsabilidad del diseño de la práctica de la enseñanza es de los profesores y no de agentes externos (Gimeno, 2007, p. 191).

El currículum moldeado por los profesores. El profesor es un agente activo y decisivo en la concreción de los contenidos del currículum, y según Gimeno existe una influencia recíproca entre el currículum prescrito y los profesores. Concorre así una reinterpretación constante que moldea tanto al currículum real como al prescrito. Una visión reduccionista de esta relación podría hacer pensar que depende sólo de la voluntad o de la profesionalización del profesor el que el currículum se implemente al "pie de la letra" sin alteraciones en cuanto a su desarrollo, pero conviene recordar que la práctica del profesor no es automática y mucho menos sencilla. Las acciones de los profesores forman parte de una práctica social compleja y no surgen del vacío, en principio porque al trabajar dentro de una institución escolar en donde las dinámicas institucionales imponen sus propias normas de funcionamiento, las condiciones reales limitan los márgenes de acción. "El docente, como profesional se encuentra en situaciones únicas inciertas y conflictivas, en el sentido de que no existe una sola e indiscutible forma de abordarlas que se considere correcta" (Gimeno, 2007, p. 206). El profesor en este sentido adapta y transforma su práctica en la medida de sus posibilidades cognitivas, afectivas, pedagógicas y sociales.

El currículum en acción. Ocurre un momento en el que el currículum se expresa a través de la práctica y cobra un particular y definitivo significado para los profesores y los alumnos, y es entonces cuando el valor del currículum se contrasta en la realidad en la que se realiza. Se genera, por tanto, la necesidad de intentar comprender los procesos de enseñanza que surgen adentro del salón de clases. De aquí que se pueda observar la diferencia entre el currículum prescrito que define propósitos y contenidos educativos, en relación con el currículum real, es decir, las condiciones en las que ocurre su desarrollo.

Ante este planteamiento, Gimeno (2007) considera útil realizar un análisis que contemple "una estructura de la práctica" que obedezca a múltiples determinantes tales como su justificación en parámetros institucionales y organizativos, tanto como a las tradiciones metodológicas, pero que además considere las posibilidades reales de los profesores, de sus medios y las condiciones físicas existentes (p. 241). Asimismo propone captar la complejidad de acción de la enseñanza, por medio de una precisión que determine una unidad de análisis que contribuya a dos propósitos concretos:

Simplificar la complejidad del proceso global para su mejor comprensión y manejo (...) sin perder de vista el carácter unitario y su significado para los sujetos que viven en esas situaciones [y] precisar una unidad con carácter molar que, al tiempo que reduce su complejidad tenga significación por sí misma y resuma las propiedades del todo (p. 247).

Lo que se pretende, por tanto, es comprender desde esa unidad de análisis los dos grandes *bloques de lectura*: por un lado, lo que significa la enseñanza para profesores, alumnos e institución educativa, y, por el otro, las actividades concretas que definen al aprendizaje, es decir, las actividades didácticas que se observan dentro del salón de clases, tales como leer un texto para comprender su significado, realizar maquetas o revisar un trabajo realizado en casa, entre otras (p. 240).

Gimeno propone entonces analizar todas las tareas que se generan dentro la jornada escolar porque considera que cumplen un papel valioso y develan un orden interno, un curso de acción que obedece a un esquema de actuación del profesor en su práctica, la cual, al ejecutarse constantemente, muestra una metodología y un estilo de enseñanza particular. Lo que resulte de esta práctica pedagógica es lo que realmente define la cotidianeidad de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje (p. 241).

El currículum realizado. Gimeno explica que éste viene a ser resultado de la práctica pedagógica, en la cual intervienen efectos complejos de diverso orden: cognitivo, afectivo, social, moral, ético, cultural e histórico. Sólo en el nivel pedagógico se distinguen múltiples componentes vinculados con las competencias estratégicas que sirven para resolver situaciones concretas. Ello hace necesario analizar la singularidad de la situación escolar y ofrecer alternativas coherentes o, mejor dicho, funcionales. Al analizar las condiciones reales de trabajo de los docentes se comprueba que el tiempo y los recursos dedicados a la preparación a la enseñanza distan

mucho de ser favorables para su práctica. Y asimismo las intervenciones de cada agente –maestro, alumno, directivos, supervisores– modifican el currículum prescrito y lo "convierten" en el currículum real, en la "traducción" particular, concreta. Otros efectos quedan ocultos porque son tan obvios que se presentan de forma natural y cotidiana, y por ello mismo se ignora su enorme impacto en la enseñanza de los alumnos, e incluso en la formación de los propios profesores. Intervienen aquí esos muchos otros aspectos que también suelen coexistir dentro de un aula: desigualdad económica entre los alumnos, diferencias de género entre alumnos y alumnas, racismo o intolerancia religiosa, o en el mejor de los casos la mera socialización. (p. 125)

El currículum evaluado. Como casi ninguna otra actividad humana, los aprendizajes escolares adquieren desde los primeros momentos la peculiaridad de ser actividades y resultados valorados (Gimeno, 2007, p. 125). De esta manera, se seleccionan procedimientos de control y criterios de relevancia tanto para la enseñanza del profesor como para el aprendizaje de los alumnos. Ya en el aula, el profesor es quien determina lo que se espera como deseable de obtener en cuanto a la asimilación de conocimientos y la observación de conductas en los alumnos. Los alumnos, por su parte, se saben evaluados cada vez que el docente les realiza preguntas, les revisa las tareas terminadas o incluso mientras realiza casi cualquier actividad académica. La información obtenida queda sometida a un proceso de selección de la información que da como resultado un juicio o

una asignación de valor, incluso una aprobación o reprobación de todo un ciclo escolar (p. 373).

Pero la evaluación, nos dice Gimeno, no se reduce a la aplicación técnica de la recolección de datos, sino que pone en juego mecanismos mediadores. Por ello resulta necesario analizar el tipo de tareas que propone el profesor a sus alumnos a fin de observar y clarificar lo que para él significa una "adecuada actividad de aprendizaje" (p. 381). En otras palabras se confirma que la evaluación no es la última etapa de la planificación sino un proceso recurrente, y que el propio currículum prescrito se encuentra inmerso en un continuo proceso de transformación dentro de las condiciones escolares, lo cual no deja de lado el que a fin de cuentas las evaluaciones tengan entre sus funciones las de servir de procedimiento para sancionar el progreso de los alumnos en respuesta al currículum secuenciado a lo largo de la escolaridad. Pero sobre todo, la evaluación debe permitir a los profesores tomar conciencia sobre la marcha de los acontecimientos y los rendimientos que obtienen sus alumnos en clase. Así, la evaluación no debe entenderse como un capricho de los docentes, sino como la oportunidad que se tiene para analizar desde un contexto específico el proceso de recogida de la información que se obtiene dentro de un salón de clases. Es decir debe comprender cada uno de los condicionantes que intervienen, incluso en la práctica de evaluación del docente, y que pueden ser evaluaciones internas o externas a la propia institución educativa. Por todo lo anterior, los significados de los fracasos o éxitos escolar deben ser ubicados desde

referentes exclusivamente culturales (p. 375).

En resumen, nos indica Gimeno, el currículum entendido como práctica modifica la realidad educativa porque es un objeto que se construye en el proceso de su propia configuración. La perspectiva práctica sobre el currículum ve como ámbito de estudio el cómo se lleva a cabo la realidad escolar y qué ocurre cuando se está desarrollando. Conocer las prácticas desde las que habla Gimeno es adentrarse a las condiciones de las escuelas tal y como han sido configuradas histórica, social y hasta políticamente.

Capítulo 2. La Reforma de la Educación Secundaria

El tema de la educación ha representado siempre un reto para los gobiernos en turno, los cuales -por lo general- pretenden impulsar esta materia, aunque las malas decisiones asimismo implican un estancamiento, cuando no un retroceso. Pero como ya hemos advertido, lamentablemente las reformas educativas también suelen responder a la definición de nuevos rumbos políticos, curriculares, teóricos o estratégicos; es por ello que consideramos necesario analizar brevemente la propuesta curricular de la Reforma de la Educación Secundaria (RES) que fue puesta en marcha en nuestro país durante el sexenio 2001-2006. En la primera parte de este capítulo ubicaremos aspectos contextuales relacionados con la polémica que generó la RES a nivel nacional cuando fue publicada y, posteriormente, destacaremos con mayor profundidad las características representativas de esta reforma impulsada por la Secretaría de Educación Pública (SEP). En la segunda parte de este capítulo, abordaremos un análisis de la nueva propuesta curricular, la cual está dividida en cinco apartados: 1) finalidades de la educación básica, 2) perfil educativo, 3) definición de currículum, 4) modificación del mapa curricular y 5) novedades didácticas.

Lo anterior, fundamentalmente, para dar conocer cuáles fueron las principales modificaciones que se realizaron al mapa curricular, cuáles las nuevas definiciones del rol docente y del alumno, y cuál es la teoría psicológica que define a esta reforma educativa. En nuestro análisis haremos

uso de las nociones teóricas revisadas en el primer capítulo, sobre todo en lo que se refiere al concepto de currículum como práctica de José Gimeno, a fin de destacar el rol que se le asigna al docente. En otras palabras, intentaremos ponernos en "los zapatos" de los profesores de educación secundaria, quienes serán los responsables de realizar el difícil reto de entender, modificar, moldear y evaluar el currículum prescrito que presenta la RES.

2.1. Contextualización de la Reforma de la Educación Secundaria

Siguiendo a Julia Adriana Juárez (2000), concordamos en que "las reformas educativas son hechos que históricamente aparecen como prácticas sociales privilegiadas de proyectos políticos, y son uno de sus principales medios para replantear, incorporar, modificar, mover y experimentar estrategias que afectan directamente al proceso de enseñanza aprendizaje y a los contenidos curriculares" (3). El singular momento político que nuestro país vivió con la llegada al gobierno de Vicente Fox dio pauta a que la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN) definiera como uno de sus principales proyectos educativos, una nueva reforma dirigida a las escuelas secundarias. Así, el 18 de junio de 2004, se presentó oficialmente el Programa de Reforma Integral a la Educación Secundaria (RIES), si bien su documento base remitía a trabajos que habían iniciado en el año 2002.

En este documento de arranque, al igual que en los de la reforma de 1993, se reiteraba que la secundaria debe ser "el último tramo del ciclo obligatorio para todos los mexicanos", y que explícitamente persigue "desarrollar en el alumno las actitudes y los valores que lo doten de bases firmes para ser un ciudadano conocedor de sus derechos y los de los demás, responsable, en el cumplimiento de sus obligaciones, libre, cooperativo y tolerante; es decir, un ciudadano capacitado para participar en la democracia" (SEP, *Plan y Programas de Estudio 1993*, p. 125).

No obstante, se planteaban como principales retos: "lograr que todos los adolescentes ingresen, permanezcan y concluyan satisfactoriamente este nivel de estudios", ello independientemente de que "los resultados de diversas evaluaciones, evidenciaban que no se estaban alcanzando los propósitos educativos del nivel" (Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 2002, p. 1). Así, "frente a tal deuda social", en concordancia con el Programa Nacional de Educación 2001-2006, el Gobierno Federal planteaba "la necesidad de reformar la educación secundaria", y se argumentaba que desde el 2002 la Secretaría de Educación Pública "se había dado a la tarea de convocar a diversos interlocutores, con el fin de que juntos construyeran una propuesta de cambio".

Sin embargo, la reacción de los principales involucrados no fue la esperada. Distintos sectores educativos encabezados por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), tanto en su vertiente oficialista como en su expresión más progresista o democrática (la anterior

Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, CNTE) argumentaron que tal consulta no había sido la suficiente, ni antes del 2002, ni a partir de ese periodo y hasta el 2004 en que se anunció la reforma. El debate sobre la supresión de algunos contenidos o la seriación de algunas materias terminó por generar una intensa polémica que rebasó a los propios profesores y trajo a la palestra a intelectuales de todos los niveles.

No hay acuerdo con la SEP en torno a la Reforma de la Educación Secundaria [...] El año pasado la SEP debió considerar el proyecto debido a la polémica que generó la propuesta de eliminar diversos contenidos, entre los que se encontraba la historia prehispánica (*La jornada*, 14 de marzo de 2005).

El sector intelectual ya había externado también sus argumentos; así en un artículo publicado por el semanario *Proceso*, el doctor Pablo Latapí (2001) afirmaba que al inicio de la administración foxista no se plasmaron en el Programa Nacional de Educación los mecanismos de un acuerdo nacional para lograr la participación efectiva del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación en las reformas educativas; por ello era indispensable que la Secretaría de Educación Pública al menos hubiera formulado un extracto de proposiciones que resumieran las políticas educativas que serían objeto de debate. Esto explicaba que las negociaciones entre la SEP y el SNTE estuvieran a la deriva, independientemente del tipo y la envergadura de las reformas educativas que se pretendía impulsar (p. 19).

Asimismo, el catedrático de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), César Navarro Gallegos, afirmaba: "la RIES.... impulsada por la administración foxista, se ha convertido en un 'fraude histórico' que no contó en su elaboración con ningún proceso riguroso, sistemático ni de consulta"; y agregaba: "de imponerse una Reforma de la Educación Secundaria con altos niveles de ilegitimidad y rechazo estará condenada al fracaso, pues a pesar de los esfuerzos de las autoridades educativas por legitimar su propuesta, se enfrenta a un amplio repudio de la comunidad académica y docente". (*Reforma*, 9 de junio de 2005).

De esta manera, las propuestas de la SEP no sólo fueron mal recibidas sino que, en algunos casos, abierta y sistemáticamente bloqueadas por los propios docentes, incluso ya avanzado el demandado proceso de consulta. El tenor de la discusión sirvió para que líderes sindicales como Rafael Ochoa (SNTE) adquirieran protagonismo y esgrimieran su abierta oposición a las modificaciones que entre muchas otras medidas planteaban: clases prolongadas de una o dos horas; reducción de asignaturas: de 11 a 7 en el primer grado de secundaria, de 12 a 8 en segundo y de 11 a 8 en tercero; y nuevas aportaciones tales como una clase semanal de orientación y tutoría. Básicamente, se pretendía que la mayoría de maestros tuvieran menor número de alumnos y grupos a su cargo, pero que además trabajaran bajo la figura de maestro-tutor, lo cual para los docentes significaría "una redistribución de sus obligaciones de trabajo, [...] y un cambio en la organización escolar". (*El Universal*, 6 de junio de 2004).

Asumiendo, pues, el papel que le correspondía el sindicato externaba que al intentar consolidar ciertos contenidos curriculares, la reforma amenazaba en buena medida el status quo de plazas y adscripciones a centros escolares de miles de docentes, particularmente los de historia y ciencias naturales, y justificaba su negativa al cambio pues ciertamente, y en principio, la reforma estaba ligada con asuntos de carácter laboral que repercutirían en reasignación o desplazamiento de plazas docentes, modificación del presupuesto educativo, y oscilaciones salariales.

La dirigencia sindical, por tanto, reiteraba su posición: "sin la consulta a los profesores, la reforma no será viable al no ser legitimada por quienes la aplicarán en el salón de clases" (Ochoa, *La jornada*, 14 de marzo de 2005).

Por otra parte, posturas más radicales desembocaron incluso en el cierre de escuelas secundarias durante semanas por parte de algunos padres de familia.

Éstos y muchos conflictos más dieron como resultado lo que se conoció como la Primera Etapa de Implementación (PEI), una prueba piloto que se puso en marcha desde septiembre de 2005, sólo en el primer grado de 500 escuelas secundarias generales y técnicas de las casi 30 entidades federativas, con excepción de Sinaloa, Michoacán y el Estado de México, cuyas autoridades estatales decidieron rechazar incluso el Plan Piloto.

En todo este desorden inicial, y el subsecuente, buena parte de la responsabilidad recae en la errática conducción y actuación del titular de la

SEP, Reyes Tamés, quien en una más de sus pifias, ya bien avanzado el proceso daba pie a notas como la siguiente:

A dos días de que comenzó el ciclo escolar, la Secretaría de Educación Pública (SEP) aseguró que la Reforma de Educación Secundaria (RES) "ha ido funcionando bien", pese a que no hay libros ni programas de estudio para algunas de las nuevas asignaturas, y a que faltan títulos en las escuelas, e inclusive en la telesecundaria no se tiene uno sólo de los nuevos materiales didácticos.

Admitió solamente la insuficiencia en la capacitación de los docentes para aplicar el nuevo programa [subrayado nuestro] y respecto del polémico libro de ciencias, aclaró la obligación de las entidades del país de utilizar sólo los aprobados por la autoridad educativa (*La jornada*, 23 de agosto de 2006).

Actitud y proceder que en buena medida daba "razón" a las posturas del sindicato de maestros.

No obstante, ya arrancado el plan piloto, la presidenta del SNTE, Elba Esther Gordillo, moderó un tanto el debate al afirmar "sí debe implementarse una reforma para el próximo ciclo escolar, aunque no es como la anunciada por la Secretaría de Educación Pública" (*La jornada*, 2 de febrero de 2006).

Así, el debate siguió y mientras que algunos especialistas en el tema educativo, denunciaban que la SEP presentaba una propuesta desconectada de la problemática real de la secundaria, de la formación de los adolescentes y del universo docente, otros se orientaban a criticar ya aspectos más teóricos o específicos ante la inminente aprobación de la

reforma o aceptando de facto la necesidad de ella. De esta manera, Rodolfo Martínez manifestaba que la propuesta de la Secretaría no tenía nada de integral pues en lugar de avanzar hacia la integración de un núcleo de saberes y competencias esenciales en el alumno, imponía sólo una lógica disciplinaria:

La RIES quedará como un reacomodo de asignaturas con acento en la reestructuración de las áreas de ciencias naturales y sociales, pues las demás materias se mantendrán más o menos como estaban en términos curriculares. Será entonces el resultado de negociaciones y vacilaciones internas, un reacomodo superficial y sin sentido" (*La jornada*, 12 de abril de 2006).

El concepto de lo *integral* fue lo que desató mayores polémicas y rechazos, y al respecto, Gabriela Ynclán aseguraba:

La escuela secundaria necesita cambios que tomen en cuenta sus diferentes escenarios y actores que en ella convergen. Los docentes y sus condiciones son parte de cualquier transformación educativa y está demostrado que no se les puede convencer con retórica (*La jornada*, 12 de abril de 2006).

Tales argumentos fueron expuestos durante un foro realizado en Casa Lamm, el 12 de abril del 2006, pero experiencias similares se repitieron por todo el país y en muy diversas entidades académicas.

La experimentación en las escuelas secundarias buscaba respuesta a preguntas fundamentales tales como: 1) ¿Qué sucedería en las escuelas

cuando se pusiera en marcha la propuesta curricular en el primer grado de nivel secundaria, y qué apoyos requerirían los docentes para lograr una aplicación de de forma eficaz?, 2) ¿Cuáles serían las dificultades teóricas y prácticas que enfrentarían los docentes y alumnos al aplicar la reforma curricular dentro del salón de clases?, y 3) ¿Cuál sería la experiencia y la percepción de los involucrados?² La finalidad de esta etapa experimental era, por tanto, documentar los resultados de la puesta en marcha del nuevo currículo para obtener una experiencia que permitiera atender con mejores recursos la generalización de la reforma curricular en todo el país. Incluso si se consulta la página electrónica del PEI recién citada, se podrá consultar el resultado de tales experiencias obtenida en los primeros años de seguimiento a la reforma. Cabe señalar que ante el relativo fracaso de la SEP para aplicar la reforma curricular a nivel nacional y en todas las escuelas secundarias, la PEI constituye hasta ahora, de cierta manera, la implementación de este proyecto experimental que puede o no convencer a los intelectuales, a los docentes o a su sindicato, pero lo importante es que en la actualidad existe un referente para evaluar los aciertos y las debilidades de esta reforma curricular emprendida a partir de 2005.

A continuación intentaremos exponer cuáles fueron las características "novedosas" de esta reforma, a fin de observar cómo encajan o no con la propuesta educativa de la SEP; con ello quizá se podrá ubicar con mayor precisión el encono que provocó principalmente entre algunos profesores

² http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/pdf/seguimeintopei/seguimiento_temas_ciclo0607.pdf

cuando se les dijo que debían capacitarse para aplicar el nuevo modelo educativo.

2.2 Características generales de la Reforma de la Educación Secundaria

La RES propone una serie de modificaciones al currículum general de educación secundaria, porque -como se expresa en el documento Plan y Programas de Estudio del 2006- se requiere principalmente: 1) "Dar continuidad a los planteamientos establecidos en la reforma educativa de 1993" (SEP, *Plan de Estudios 2006*, p. 17), donde la educación secundaria al ser transformada en el último tramo de la educación básica obligatoria se propone establecer la congruencia y la continuidad con el aprendizaje obtenido en la primaria; y 2) "Otorgar un reconocimiento de la realidad de los estudiantes" (*Plan de Estudios 2006*, p. 18), por lo que la Reforma propone la definición de un currículum que enfatice la atención a los adolescentes.

De esta forma los programas de educación secundaria proponen una relación triádica que contempla: 1) contenidos, 2) realidad y 3) intereses de los adolescentes (SEP, *Plan de Estudios 2006*, p. 18). Por otra parte, una de las propuestas más novedosas del nuevo trazo del currículum fue el ampliar la visión de los contenidos que antes se presentaban de manera "homogénea" para ahora promoverlos bajo una mirada que contemple la interculturalidad. Es por ello que los programas de estudio plantean que en cada asignatura se incorporen temas o aspectos relativos a la diversidad

cultural, estatal y lingüística del país (*Plan de Estudios 2006*, p. 19), ello con el fin de reforzar el sentido de identidad y pertenencia de los alumnos.

Pero las propuestas más radicales fueron la integración de las asignaturas de Ciencias Sociales y de las Ciencias Naturales, así como la modificación del enfoque teórico curricular tradicionalista hacia un modelo basado en competencias, en el cual se plantea que "el desarrollo de competencias de los adolescentes deberá movilizarse dentro y fuera de la escuela" (SEP, *Plan de Estudios 2006*, p. 19). Se pretende entonces que los alumnos apliquen en su casa y su comunidad los conocimientos que adquieren en la escuela (y viceversa), pero -sobre todo- que tales conocimientos les proporcionen las herramientas cognitivas para resolver los problemas que se les presentarán tanto en la vida cotidiana como posteriormente en la realidad laboral. Así con este nuevo currículo, la Secretaría de Educación Pública promueve, además, profundizar en el estudio de ciertos contenidos fundamentales. Esto significa, que cada asignatura fue organizada en su contenido de acuerdo con los criterios disciplinares que se consideraron más relevantes (*Plan de Estudios 2006*, p. 20).

Ante lo anterior el reto para los docentes resulta evidente, porque ellos son finalmente quienes deben elaborar las estrategias que les permitan cumplir con el ambicioso perfil de egreso que se le exige al alumno; lo anterior sin olvidar que ahora todos los docentes para cumplir con el imperativo de la interdisciplinariedad deben incorporar temas de otras

asignaturas (SEP, *Plan de Estudios 2006*, p. 20), es decir enseñar lo que se conoce como contenidos transversales o cruzados (temas que pueden ser visto desde otros campos de estudio). De esta manera, español, artes, ciencias sociales y matemáticas, por ejemplo, además de intentar auxiliarse entre sí en la solución de algunos temas, deben interrelacionarse igualmente con temáticas como la educación ambiental, la formación de valores o la educación sexual. Ante ello se acepta que se requiere de la aceptación, participación y acuerdos de profesores de diversas asignaturas para delimitar las aportaciones de cada área disciplinar.

En cuanto a la enseñanza, se le pide al docente que utilice las tecnologías de información y comunicación (TIC), pues estas plantean una posibilidad didáctica y pedagógica de gran alcance (SEP, *Plan de Estudios 2006*, p. 25). Por ese motivo, los programas de estudio de cada asignatura incluyen recomendaciones y lineamientos generales para su aprovechamiento, por supuesto sólo en las escuelas que cuenten con televisores, videograbadoras, computadoras e Internet.

Por otra parte, se argumenta que la disminución de asignaturas que se cursan por grado intenta favorecer la comunicación entre los profesores y los estudiantes (SEP, *Plan de Estudios 2006*, p. 26), entre otras cosas porque la gran cantidad de alumnos que se llegan a concentrar en un algunos grupos y las diversas tareas administrativas que los docentes deben realizar hacen imposible que éstos conozcan así sea de manera superficial a sus alumnos.

Ante ello, las áreas más afectadas en la reducción fueron Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, a la vez que se dio un espacio curricular a las asignaturas Orientación y tutoría y Asignatura Estatal.

El Plan de Estudios asimismo establece la necesidad de que los profesores, haciendo uso de una relativa libertad, puedan elegir las mejores estrategias para ubicar contenidos que apoyen o resuelvan tanto las necesidades concretas que plantea la localidad donde enseñan como las particulares inquietudes de sus alumnos (SEP, *Plan y Programas de Estudio 2006*, p. 27).³

En esencia, la RES plantea una serie de estrategias que pretenden resolver los problemas generados por la práctica educativa tradicional (*Plan de Estudios 2006*, p. 17–27), por ello, al menos en el discurso, pregona preferir la calidad antes que la cantidad de conocimientos, aunque confía en que práctica será la que defina el éxito o el fracaso de sus propuestas.

2.3 Análisis de la Reforma de la Educación Secundaria

En este apartado analizaremos la RES en lo que concierne a las finalidades de la escuela secundaria, los perfiles de egreso que deben alcanzar los estudiantes, las significativas modificaciones de las asignaturas y la invitación a diversificar la propuesta didáctica, fundamentalmente acudiendo al análisis del currículum prescrito desde la perspectiva curricular de Gimeno Sacristán. Ello nos ayudará a

³ Documento publicado en primer término en el Diario Oficial de la Federación del viernes 6 de mayo de 2006. Disponible también en: <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/docbase.pdf>
En adelante citamos de manera abreviada como SEP, *Plan de Estudios 2006*.

situarnos ante el reto que deben enfrentar los docentes al traducir la nueva propuesta curricular a fin de trasladarla a la práctica educativa.

2.3.1. Finalidades de la educación básica y de la educación secundaria

El currículum prescrito de la RES abarca varias intenciones centrales: en primer lugar, el Estado debe proporcionar las condiciones para que todos los egresados de primaria accedan oportunamente a la escuela secundaria y permanezcan en ella hasta concluirla (SEP, *Plan de Estudios 2006*, p. 8); en segundo lugar, implica que la asistencia a la secundaria debe representar, para todos los alumnos, la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la construcción de valores y actitudes; es decir, la formación en competencias propuesta por el currículo común, a partir del contexto nacional pluricultural y de la especificidad de cada contexto comunitario, regional y estatal (*Plan de Estudios 2006*, p. 8); en tercer lugar, plantea que "las necesidades de aprendizaje se relacionan con la capacidad de reflexión y el análisis crítico; el ejercicio de los derechos civiles y democráticos; la producción y el intercambio de conocimientos a través de diversos medios; el cuidado de la salud y del ambiente, así como con la participación en un mundo laboral cada vez más versátil" (*Plan de Estudios 2006*, p. 8).

En este sentido, podemos destacar que la preocupación de las autoridades educativas es proporcionar acceso y permanencia a todos los alumnos en edad escolar, de preferencia hasta los 15 o 16 años, pues dos

de los problemas que más aquejan a la educación secundaria son el rezago y la deserción.

Estas finalidades educativas analizadas desde la perspectiva del currículum prescrito, caracterizado por José Gimeno, confirman que existe un aspecto común que pretende hacer homogéneo su contenido para todos los centros educativos del país (en este caso para todas las escuelas secundarias).

En el caso de la enseñanza secundaria, el currículum básico es la parte común, para todos, complementada con tiempos y materias diversificadas por acciones [...] El currículum común contenidos en las prescripciones de la política curricular supone la definición de los aprendizajes exigidos a todos los estudiantes y por lo tanto es homogéneo para todos los centros" (Gimeno, 1998, p. 131).

Si bien notamos que la RES, en esencia, plantea un currículum flexible que debe ser moldeado por los profesores, ya que les "pide" diseñar su propia práctica pedagógica, ubicarse como profesor-tutor, ofrecer oportunidades de aprendizaje para sus alumnos, conocer a sus alumnos –adolescentes–, ubicar los contenidos de acuerdo con su contexto cultural particular, trabajar en equipo, diseñar prácticas encaminadas a utilizar nuevas tecnologías e integrar algunos temas de su disciplina con la de otras asignatura. De esta manera, la reforma curricular presenta a los profesores la oportunidad de cambiar su práctica educativa, todo lo cual implica la necesidad de poner en práctica una capacitación y actualización constante.

2.3.2. Perfil de egreso de la educación básica

El perfil de egreso que plantea la RES es ambicioso, ya que lo integran un conjunto de rasgos que los estudiantes deben alcanzar al término de este ciclo para que puedan desenvolverse en un mundo en constante cambio y busca que las escuelas proporcionen a sus alumnos las oportunidades de experiencia y aprendizaje indispensables para responder a los retos que se les presentan en su vida personal, académica, cultural y social (SEP, *Plan de Estudios 2006*, p. 9). A decir de la Secretaría de Educación Pública, el plan y los programas de estudios han sido formulados para responder a los requerimientos formativos de los jóvenes de las escuelas secundarias "para dotarlos de conocimientos y habilidades que les permitan desenvolverse y participar activamente en la construcción de una sociedad democrática" (p. 9). Y es en función de ello que para lograr que la educación básica contribuya con la formación de ciudadanos con esas características, se planteó un currículum basado en competencias, donde una competencia implica "un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado" (*Plan de Estudios 2006*, p. 11). La justificación de poner en juego una estructura basada en competencias es que éstas movilizan y dirigen todos los componentes hacia la consecución

de objetivos concretos; y encaminan más que al sólo *saber*, así también al *saber hacer* o el *saber ser*. Así, el argumento rector de esta propuesta es que las movilizaciones del saber (saber hacer con saber y con conciencia respecto de ese hacer) se manifiestan dentro y fuera del aula y ayudan a resolver problemas reales y cotidianos. A la vez que se pretende que el alumno obtenga experiencias que le permitan comprender el alcance de sus acciones y decisiones" (*Plan de Estudios 2006*, p. 11).

La propuesta curricular destaca cinco tipos de competencias, que para cumplir con el perfil de egreso han de ser adquiridas luego de cursar cada una de las asignaturas. La primera consiste en lograr un **aprendizaje permanente** que posibilite aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de la vida académica, personal y social. La segunda competencia se relaciona con el **saber manejar la información**, así, los alumnos tendrán que buscar, evaluar, sistematizar, argumentar, analizar y sintetizar. La tercera competencia implica el **conocimiento para manejar situaciones**, es decir, plantear soluciones y alternativas o creativas a los problemas que se enfrenten. La cuarta competencia atañe al **relacionarse armónicamente con las otras personas y valorarlas** (por distintas que éstas sean). Finalmente, la quinta y última competencia contempla la necesidad de **respetar la legalidad y los derechos humanos**, y el **trabajar de forma colectiva** (SEP, *Plan de Estudios 2006*, p. 12). Como comentamos anteriormente, estas competencias indican el ideal de alumno egresado de la secundaria, quien justo en la escuela tendrá que avanzar o continuar

modificando su personalidad y saberes mediante las prácticas pedagógicas propuestas en este nuevo currículum. Ante ello los actuales profesores enfrentan un reto aún más grande pues deben pasar de ser meros profesores a facilitadores del cambio de conducta ante el aprendizaje. Ello implica lo mismo posibilitar la liberación de la curiosidad de los alumnos, que permitir que estos evolucionen según sus personales intereses, o bien desatar el sentido de la indagación, así como preguntar, explorar y reconocer sus diversas realidades. Lo que no se debe dejar de resaltar es que debe asegurarse que esa estrecha relación entre las "nuevas" teorías cognitivas que propone la reforma curricular y la práctica docente tenga elemental viabilidad. Todo lo anterior en el contexto de que, de acuerdo con Gimeno Sacristán "la definición de la enseñanza obligatoria no es un problema puramente técnico o de regulación burocrática del currículum, sino que adquiere una profunda significación cultural y social, expresando una importante opción política, de la que es preciso extraer todas las consecuencias" (Gimeno, 1998, p. 130), sobre todo las que plantean las coyunturas históricas que a su vez confrontan formas distintas de ver a la educación.

2.3.3. Definición de un nuevo currículum

En la presentación de este nuevo currículum destacan dos elementos centrales: primero, las características de los estudiantes de secundaria y segundo la concepción del currículum como un dispositivo de cambio.

Así se insiste en que "el papel de los jóvenes en la escuela secundaria y en la sociedad ocupa un papel [sic] central". A la vez que "se propone un currículum único y nacional, que toma en consideración las distintas realidades de los alumnos", mas "para implementarlo es necesario ser flexible en las estrategias de enseñanza y en el uso de un repertorio amplio de recursos didácticos" (SEP, *Plan de Estudios 2006*, p. 14). Por todo lo anterior aparenta ser una propuesta curricular novedosa pues dirige toda la acción de la escuela, y por supuesto de los docentes, a planear y llevar a la práctica un conocimiento que concuerde con las necesidades de los alumnos adolescentes, a la vez que pide que la escuela se ocupe de comprender a sus alumnos.

En cuanto a considerar al currículum como dispositivo de cambio, asimismo presenta modificaciones significativas, dado que promueve la convivencia y el aprendizaje en ambientes colaborativos, con la pretensión de posibilitar una transformación radical entre las figuras del docente y del alumno. De esta manera, el profesor pasa de ser la autoridad central de poder a adoptar meramente una figura de tutor, en tanto que el alumno adquiere mayores responsabilidades y el acceso a plantear necesidades y

soluciones a diversas problemáticas relacionadas con su propia formación. Lo que prescribe la RES, entonces, es una mayor comunicación entre los protagonistas de la enseñanza y el aprendizaje dentro del aula. Por otra parte, el trabajo colegiado al parecer cumple con el objetivo de posibilitar el intercambio de información de estrategias pedagógicas y beneficiar la calidad del aprendizaje de los alumnos, transformándose en lo que debe ser: un espacio necesario para compartir experiencias educativas (SEP, *Plan de Estudios 2006*, pp. 14–18).

No obstante, resta evaluar aún cómo podrían leerse tales propuestas de este currículum como dispositivo a la luz del concepto de currículum realizado. Recordemos que Gimeno afirma que éste último concepto es el resultado de la práctica en la cual intervienen efectos complejos de diverso orden: cognitivo, afectivo, social, moral, ético, cultural e histórico. Por ejemplo, en el enfoque curricular tradicionalista los profesores por varias décadas han considerado al alumno como un recipiente en el cual se pueden depositar la información, los datos, o los conocimientos quizá sin advertir que de esa manera suelen formar individuos pasivos que sólo memorizan y acreditan las asignaturas de determinado nivel educativo. Ello porque parten de considerar a los alumnos como personas ignorantes por naturaleza. Ante esto cabe preguntarse en cuánto tiempo será posible abandonar los malos hábitos escolares (o si ello en verdad será posible), o si el concepto de docente tradicional podrá en efecto erradicarse, sobre todo si no se sabe cómo combatir la tan arraigada costumbre de enseñar sólo

través de la exposición, toda vez que ello será lo que determine el éxito o fracaso de la reforma educativa ya en su fase de ejecución.

2.3.4. Modificaciones del mapa curricular

Detallaremos ahora finalmente los cambios más significativos de la nueva organización del mapa curricular (SEP, *Plan de Estudios 2006*, p. 31). La RES, como principal medida, redujo el número de asignaturas por grado. Así, en el primer grado pasaron de 11 a 7; en el segundo grado de 12 a 8, y en el tercer grado de 11 a 8. Cabe destacar que en esta restructuración las áreas más afectadas fueron las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales, y que estos cambios desde luego comenzaron a operar desde el plan piloto del 2005. Asimismo otra de las modificaciones importantes fue la creación de una Asignatura Estatal para el primer grado, y el correspondiente espacio para Orientación y Tutoría en los tres grados. Finalmente, aunque Artes contaba ya con un espacio curricular de dos horas, un cambio primordial al respecto fue asignarle la jerarquía de asignatura, dado que años atrás era considerada apenas una *actividad de desarrollo* o complementaria (a las asignaturas importantes como Español Matemáticas o Ciencias por ejemplo). Pero las modificaciones también se pueden valorar en cuanto al tiempo asignado a la enseñanza-aprendizaje en clase, abarcando para algunas al menos un espacio de cincuenta minutos, independientemente de que se plantean clases prolongadas de una o dos horas. Todo lo cual finalmente

redunda una carga académica de 35 horas a la semana. El mapa curricular resultante se muestra el siguiente cuadro.

Primer grado	Horas	Segundo grado	Horas	Tercer grado	Horas
Español I	5	Español II	5	Español III	5
Matemáticas I	5	Matemáticas II	5	Matemáticas III	5
Ciencias I (énfasis en Biología)	6	Ciencias II (énfasis en Física)	6	Ciencias III (énfasis en Química)	6
Geografía de México y del Mundo	5	Historia I	4	Historia II	4
		Formación Cívica y Ética I	4	Formación Cívica Ética II	4
Lengua Extranjera I	3	Lengua Extranjera II	3	Lengua Extranjera III	3
Educación Física I	2	Educación Física II	2	Educación Física III	2
Tecnología I	3	Tecnología II	3	Tecnología III	3
Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2
Asignatura Estatal	3				
Orientación y tutoría	1	Orientación y tutoría	1	Orientación y tutoría	1
	35		35		35

(Fuente: SEP, *Plan de Estudios 2006*, p. 31)

Al respecto, recordemos que Gimeno Sacristán afirma que "la organización del saber de la escuela secundaria expresa el contenido base de la ordenación del sistema y establece distintos grados de concreción" (Gimeno, 1998, p. 130), pero que asimismo evidencia los grados jerárquicos que considera valiosos y los deslinda de los que no lo son. Así no dejará de ser evidente que la RES resta horas de estudio a la asignatura de Historia y elimina de ella contenidos básicos referentes a la cultura prehispánica. Aunque en sentido positivo brinda un espacio a la asignatura de Orientación y Tutoría para ofrecer un mayor espacio de diálogo directo entre profesores y alumnos, aunque este espacio deba ser "interpretado" y adaptado por los

docentes. Por lo demás, en esta tesina, más adelante, valoraremos específica y más detalladamente el nuevo rango jerárquico que adquiere la asignatura de Artes, aunque en la carga horaria continúe con sólo dos horas a la semana frente a las cinco horas de otras materias, ello a pesar del destacado valor formativo que las disciplinas artísticas han probado tener.

2.3.5 Orientaciones didácticas

Llegamos a la parte nodal de nuestro análisis al destacar que lo más relevante que la RES propone es el nuevo enfoque pedagógico, mismo que, como ya advertimos, al menos en el discurso pretende que el docente sea menos dependiente de los lineamientos de un currículum que meramente se prescribe, y avance hacia soluciones *negociadas* en las que el alumno e incluso la propia realidad social local o contingente que le rodean incidan en la configuración curricular. De esta manera, en el Plan y Programas de Estudio se contempla que los profesores deberán **"incorporar los intereses, las necesidades y los conocimientos previos de los alumnos"**, por supuesto con miras a "hacer de la escuela una mejor experiencia" para los adolescentes (SEP, *Plan de Estudios 2006*, p. 45). Lo anterior implica también que los profesores, al poner en práctica el currículum, deban **atender a la diversidad**, es decir a la heterogeneidad de culturas, intereses y lenguas que conforma nuestro país, con el propósito de ofrecer condiciones de equidad social dentro del salón de clases (p. 46), y que al

mismo tiempo deben **promover el trabajo grupal y la construcción colectiva del conocimiento**, todo con el fin de que los alumnos aprendan a participar en forma conjunta, tomen decisiones y aprendan a establecer relaciones más igualitarias (p. 47).

Tal enfoque pedagógico requiere por supuesto de la **diversificación de las estrategias didácticas**, entre las cuales destacan:

-Impulsar el trabajo por **proyectos**, mismo que permite la participación en equipo, pero ante todo el establecer reglas de trabajo social y personal acordes con las inquietudes de los alumnos (SEP, *Plan de Estudios 2006*, p. 48).

-Lo anterior así también con el propósito de **optimizar el uso del tiempo y del espacio** que requiere cada disciplina curricular. En este sentido, como se ha dicho, se dejan atrás las orientaciones didácticas rígidas y se flexibiliza la adaptación de espacios que sean los adecuados para la consecución de estos proyectos disciplinarios (SEP, *Plan de Estudios 2006*, p. 50).

-En la misma suma de propósitos, se promueve el **seleccionar materiales adecuados** a fin de que profesores y alumnos acudan al uso de diversas fuentes de información tales como diversas bibliotecas y hemerotecas, pero también de manera privilegiada al acercarse a Internet, películas, documentales, revistas, la radio y la televisión (SEP, *Plan de Estudios 2006*, p. 51).

-Asimismo se propone **impulsar la autonomía de los estudiantes** dado que en la actualidad éstos tienen acceso a distintos saberes, pero deben aprender a estudiar y sobre todo saber qué hacer con el bombardeo constante de información que reciben. Así, deben aprender a discernir entre la información valiosa y la información desechable (SEP, *Plan de Estudios 2006*, p. 53).

-Por último, no puede quedar ajeno el tema de la **evaluación**, a la cual los estudiantes deben afrontar ya no como en la visión tradicionalista donde sólo se evalúa para acreditar las asignaturas, sino ahora vinculándolo con la categoría de las competencias a desarrollar, dado que los alumnos conocen con anticipación lo que se espera que logren al finalizar cada bloque del ciclo escolar (SEP, *Plan de Estudios 2006*, p. 54).

Como se observa para la aplicación de este concepto de currículum es central la participación de los alumnos, pero mucho más la de los profesores, quienes deberán haber sido capacitados suficiente y congruentemente para que mejoren su práctica y aseguren el éxito de los planteamientos de toda la RES. Desafortunadamente, y tal y como lo afirma Etelvina Sandoval, en la educación secundaria hacen falta más que currículos bien diseñados o bien intencionados, y el problema constante de falta de capacitación de los profesores ha sido reiteradamente señalado como el talón de Aquiles de esta y todas las anteriores reformas (2006, p. 1425). Y la misma investigadora pone el acento en que "la realidad nos dice que en las escuelas secundarias existe una buena proporción de profesionistas sin formación pedagógica" y

que la formación de los maestros de secundaria es muy variada (Sandoval, 2007, p 173). Por ese motivo, la situación actual es un factor de alerta pues mientras en la secundaria los docentes tienen formaciones diversas –y suelen ser en el mejor de los casos especialistas en sus disciplinas habilitados como profesores–, en los niveles previos de educación básica (preescolar y primaria) éstos sí han cursado estudios en instituciones de normal básica (Sandoval, 2007, p 174), aunque ello no asegura tampoco que por ello mismo se encuentren actualizados. En resumen, sólo los docentes que se encuentren capacitados para operar con el nuevo enfoque curricular podrán ofrecer los resultados que les pide la Secretaría de Educación Pública; de otra manera, y como sucede hasta ahora, el planteamiento de la RES quedará bien justificado en el discurso, pero en su operación se distanciará cada vez más de la realidad educativa.

Capítulo 3. La Educación Artística en la Reforma de Educación Secundaria

Este capítulo consta de cuatro apartados. En el primero, recupero las principales concepciones teóricas que en torno al estudio de las artes han expresado Lev Vigotsky, Elliot Eisner y Howard Gardner, quienes -entre otras muchas cosas- demostraron que cuando las personas estudian y practican las diversas disciplinas artísticas, desarrollan habilidades cognitivas complejas, mismas que estimulan la creatividad y la imaginación, la posibilidad de reconocer lo novedoso y la habilidad para resolver diversos problemas. En el segundo apartado reviso los conceptos de arte, bellas artes y de arte contemporáneo, a fin de contar con un marco referencial más preciso cuando -más adelante- se aluda a estas categorías. En el tercer apartado presento un resumen de las tareas artísticas que actualmente suelen realizar los jóvenes en el ámbito escolar, sólo para aclarar que ello no implica someterlos a una disciplina tan rigurosa y de tan larga duración como lo requieren las bellas artes. Finalmente, en el cuarto apartado regreso a analizar la propuesta de la Reforma de Educación Secundaria en lo que concierne a la asignatura de Artes, por lo que analizo los programas de estudio que adquirieron vigencia desde el ciclo escolar 2005, en sus cuatro disciplinas: Danza, Teatro, Artes Visuales y Música, ello con la finalidad de aclarar que la propuesta de la nueva reforma al estar también orientada en la enseñanza mediante el desarrollo de competencias confía en que los

docentes cumplan con un demandante papel central, por lo que de las expectativas puestas en este sector depende el éxito o fracaso de todo el planteamiento curricular.

3.1 Un acercamiento al arte

Incluso en los tiempos que corren, todavía algunas personas suelen creer que las artes tienen muy poco que ver con las formas complejas de pensamiento, de modo que consideran a las disciplinas artísticas "artículos de lujo" o bien hasta actividades prescindibles. No obstante, al respecto, en los últimos 30 años las tendencias cognitivas (junto con la propia teorización de los artistas) ofrecen conceptualizaciones muy relevantes. Elliot Eisner, por ejemplo, afirma que el término *cognición* "incluye todos los procesos por medio de los cuales el organismo se hace consciente de su entorno y de su propia conciencia", lo cual tiene que ver con "las formas más complejas de resolución de problemas imaginables mediante los vuelos más elevados de la imaginación" (2004, p. 26). Así da cuenta del valor de las artes en la formación de las personas. De la misma manera, al tratar de interpretar el funcionamiento del cerebro se intenta, principalmente, responder a preguntas como: ¿Cuál es la naturaleza de la inteligencia?, ¿cuál, el rol del medio ambiente cultural, físico y social en el proceso de adquisición de conocimiento?, ¿cuál, el papel del aprendizaje, la adaptación y el desarrollo del comportamiento cognitivo? En ese sentido es que la corriente

representada por este autor ofrece también respuestas vinculadas con el saber artístico.

La relación entre lo que perciben los sujetos y su posibilidad creadora, es decir, el pensamiento artístico, asimismo ha sido abordado por el filósofo y psicólogo ruso Lev Vigotsky, quien termina por proponer el concepto de tarea creadora. Ésta "es toda actividad humana que permite realizar algo nuevo" (lo cual en sí mismo se va convirtiendo en un arte), y explica que tales tareas comprenden "reflejos de algún objeto del mundo exterior, de determinadas construcciones del cerebro o del sentimiento, que viven y se manifiestan únicamente en el ser humano", y las divide en dos tipos de impulsos claramente diferenciados: "las de tipo reproductor o reproductivo, y las de tipo creador" (2001, p. 11).

Las tareas reproductivas se caracterizan por estar estrechamente vinculadas con nuestra memoria, y determinan el que el ser humano tienda a reproducir normas de conducta tales como las costumbres y los hábitos. "Ocurre en el cerebro algo parecido a lo que sucede en una hoja de papel si la doblamos por la mitad: en el lugar del doblez queda una raya como fruto del cambio realizado; raya que propicia la reiteración posterior de ese mismo cambio" (Vigotsky, 2001, p. 11). Dicho de otra manera, casi todo lo que percibimos deja una evidencia, una huella, un antecedente.

El impulso creador, por su parte, se caracteriza por ser más complejo, pues, como nos recuerda el mismo Vigotsky "el cerebro es un órgano combinador, creador", capaz de reelaborar con elementos de experiencia

pasadas "nuevas formas y planteamientos". Así, surge lo que la psicología llama imaginación "elemento indispensable que hace posible la creación artística" (2001, p. 15), como cuando los niños juegan a (imaginan) que una muñeca es su hija. Luego entonces, la habilidad de combinar experiencias previas, ya por sí mismas o combinadas con las que surjan de la novedad contingente, constituye por sí misma un acto creador, que desde luego no es propio sólo de los niños sino de cualquier persona en cualquier etapa y actividad de su vida, sin que ello implique la simple repetición de cosas vividas.

Conviene, no obstante, vincular estas apreciaciones con otras concepciones más detalladas que nos aporta Eisner (2004), quien nos explica que cuando *experimentamos* toda la gama de cualidades que constituyen el entorno empírico se relaciona con las funciones de nuestro sistema sensorial. Indica además que estamos diseñados para ser sensibles al conjunto de cualidades que constituyen ese entorno y que nuestra capacidad de percibir depende por supuesto de los sentidos (vista, oído, tacto y gusto), lo que lleva a plantear que "el sistema sensorial es el principal recurso de las personas para experimentar su entorno cualitativo" (p. 43). Como consecuencia de ello, el propio Eisner afirma que a medida que los niños maduran su capacidad de experimentar las cualidades del entorno se diferencia cada vez más. Esta diferenciación es la que les permite formar conceptos basados en una o más modalidades sensoriales que actúan como representantes de una clase de cualidades asociadas. Lo anterior lo

ejemplifica de la siguiente forma: "el símbolo de la Cruz Roja actúa como significante para una clase de significados relacionados con ofrecer asistencia médica a quienes lo necesitan" (p. 43). De esta forma los conceptos y los significados que adquieren los niños se pueden representar mediante cualquier sistema material o simbólico que se tenga al alcance. Asimismo Eisner explica que nuestra vida conceptual se basa en la aplicación de nuestras modalidades sensoriales, como la vista y el oído, las cuales también se pueden utilizar combinadas, por ejemplo, al generar una imagen visual en la mente y contemplarla mientras oímos música "en torno" a ella, o incluso podemos saborear un platillo sin comerlo realmente, todo ello sólo con nuestra capacidad para imaginar (p. 44). En otras palabras, este autor asegura que el pensamiento artístico tiene una naturaleza singular al ser dinámico, relacional, constructivo y poético, y constituye una manera peculiar de concebir la realidad, que va más allá de los significados unívocos puesto que se abre a la interpretación simbólica.

En resumen, las formas de pensamiento que el arte suscita, según Eisner, son: la atención a las **relaciones** entre el **contenido** y la **forma** de una obra artística, a fin de que exista una correspondencia entre lo que se "dice" y la manera como es "dicho"; la **flexibilidad en los propósitos** que caracterizan el proceso de elaboración de una obra; el uso de los **materiales** y los medios artísticos como vehículos de **percepción** y **representación**; la **elaboración de formas expresivas**; el ejercicio de la **imaginación**; la capacidad de ver el mundo desde una **perspectiva estética**, y la posibilidad

de **traducir** las cualidades de la **experiencia** estética en **lenguaje** hablado o escrito (2004, p. 44).

Todo lo anterior puede ligarse con las propuestas de Howard Gardner (1995), en torno a la creatividad en el individuo y sus conceptos, no sobre una, sino siete inteligencias múltiples, pues como señala: "en el ser humano [la] diversidad de inteligencias [...] marcan las potencialidades y acentos significativos de cada individuo, trazados por las fortalezas y debilidades en toda una serie de escenarios de expansión de la inteligencia" (pp. 34-42). He aquí la descripción de tales inteligencias, al decir del autor.

1. Musical. La inteligencia musical, por ejemplo del violinista Yehundi Menuhin se manifestó a los tres años de edad, incluso antes de haber tocado nunca un violín o haber recibido ningún tipo de instrucción musical. Por lo cual "existe un vínculo biológico con cada tipo de inteligencia" (Gardner, 1995, p. 35). Por otra parte, los datos procedentes de diversas culturas apoyan la noción de que la música constituye una facultad universal.

2. Cinético-corporal. Cuando una persona nunca ha realizado una actividad corporal como jugar a lanzar pelotas de beisbol y de repente piensa que puede hacerlo de forma "natural" y lo realiza efectivamente de una forma prodigiosa, entonces ese sujeto tiene la habilidad para realizar algún deporte o utilizar el propio cuerpo para expresar una emoción con facilidad, como hacen los bailarines (p. 36).

3. Lógico-matemática. Los individuos dotados de la inteligencia lógico matemática muestran capacidades de deducción y observación

(pensamiento científico), y con frecuencia resuelven problemas de manera extraordinariamente rápida. Pero el científico competente, además, es capaz de manejar variables simultáneas que le ofrecen como resultado una importante cantidad de hipótesis acertadas y otras más que debe descartar. Los sujetos con estas características se interesan por patrones de medida, categorías, relaciones y la facilidad para resolución de problemas aritméticos, juegos de estrategias y experimentos (p. 37). Esta es una de las inteligencias más valoradas en el transcurso de la historia.

4. Lingüística. El don del lenguaje es universal y su desarrollo en los niños es sorprendentemente similar en todas las culturas (p. 38), pero a temprana edad se aprecia también quién tiene mayor habilidad para escribir, leer, contar cuentos o hacer crucigramas.

5. Espacial. Las personas resuelven los problemas espaciales ante retos que plantean las artes visuales, o bien, tal y como con frecuencia lo hacen los niños, es posible *pensar* mediante imágenes y dibujos. Pero hay quien tiene también extremada facilidad para resolver rompecabezas u otros juegos constructivos (p. 39).

6. Interpersonal. Se relaciona con la capacidad para advertir las intenciones, motivaciones y estados de ánimo de otras personas y actuar positivamente en consecuencia. En otras palabras, hay personas capaces de leer las intenciones y deseos de las otras aún cuando éstas deseen mantener ocultas esas íntimas motivaciones, quienes dominan esta habilidad se comunican bien y son líderes en sus grupos (p. 40).

7. Intrapersonal. Queda ilustrada mediante el conocimiento pleno que de sí mismo adquiere el individuo, por ejemplo cuando accede a su propia vida emocional de forma clara y detallada, o cuando efectúa discriminaciones entre sus emociones individuales o compartidas y las interpreta para orientar su propia conducta. Esta inteligencia, que es la más privada, para externarse precisa, por ejemplo, de otras inteligencias como las del lenguaje o la de la música. Quienes la poseen aparecen como seres introvertidos y tímidos, pero canalizan sus propios sentimientos y se automotivan intelectualmente (p. 41).

Justamente esta teoría de las inteligencias múltiples ha venido a delimitar líneas de acción pedagógicas adaptadas a las características de los individuos. Naturalmente, todos tenemos las siete inteligencias en mayor o menor medida, mas para desarrollarlas, al igual que con los estilos de aprendizaje, no hay tipos puros, pues si los hubiera nos resultaría imposible funcionar. De acuerdo con la clasificación de Gardner, las artes despiertan inteligencias que incluso el sujeto actuante a veces no sabe que podía desarrollar. Así por ejemplo, al realizar algún ejercicio de danza, la cual mejora la inteligencia corporal, al mismo tiempo se favorece el desarrollo de la habilidad musical y para la relación interpersonal; la música, por su parte, invita a perfeccionar, además, las inteligencias lingüística, lógico-matemática, corporal e interpersonal; mientras que las artes visuales estimulan principalmente las inteligencias visual y espacial, pero también las habilidades lógico-matemática, cinética y corporal, y a su vez el teatro

promueve una amplia aplicación de las inteligencias corporal, musical, interpersonal, visual-espacial y lingüística.

El reto de la educación artística consiste, por tanto, en relacionar de forma eficaz los valores de la cultura, los medios, para la enseñanza y la evaluación de las artes, con los perfiles individuales y de desarrollo de los estudiantes.

En resumen, las habilidades artísticas son, ante todo, actividades de la mente que involucran el uso y la transformación de diversas clases de símbolos, y por ese motivo es preciso contar (aunque suene raro precisarlo) con profesores formados en arte, pero también en docencia, para que sean ellos quienes diseñen y evalúen las experiencias y los procesos del aprendizaje de sus alumnos. Por otra parte, los teóricos de la cognición afirman que muchas de las formas de pensamiento, complejas o sutiles, tienen lugar justamente cuando los estudiantes tienen la oportunidad de trabajar con las artes; asimismo no debemos olvidar que la teoría de las inteligencias múltiples alerta sobre la importancia de que diversas habilidades, talentos y capacidades mentales son complementarias para desarrollar la plena competencia cognitiva del hombre, lo cual determina también su posibilidad de responder a un mundo globalizado.

3.2 Conceptos de arte contemporáneo y de bellas artes

En este apartado apuntaremos algunas diferencias entre los conceptos de arte y bellas artes para después utilizarlos convenientemente dentro del contexto educativo, es decir, la educación disciplinar en artes.

El concepto de arte es diverso, si bien la definición más arraigada remonta a la derivación latina *ars*: arte, que se utiliza "todavía" para designar a las disciplinas relacionadas principalmente con lo estético y lo emotivo. Así, desde siempre, la arquitectura, la danza, el teatro, la música y las artes visuales entran en esta categoría.

Sin embargo, la concepción de arte ha evolucionado sobre todo en lo que hoy se conceptúa como arte contemporáneo, el cual tiene ciertas características distintivas. De acuerdo con Arthur Efland (2003) "los cambios de la modernidad y la posmodernidad se ven reflejados en una coyuntura que muestra una pérdida de la coherencia de la identidad y la producción individual [... y] se reemplaza la concepción de las obras de arte como productos únicos del artista por una perspectiva del arte como mercancía e industria" (p. 22). Asimismo con el siguiente cuadro ilustra las principales características del arte en relación con la educación y los paradigmas de modernidad *versus* posmodernidad.

MODERNIDAD	POSMODERNIDAD
En el siglo XVIII en el mundo occidental se empezó a distinguir el arte con un valor puramente estético.	
Las bellas artes (concepto tomado del francés <i>beaux arts</i>), es decir la literatura, la música, la danza, la pintura, la escultura y la	En un sentido amplio, el arte contemporáneo es el hacer artístico que se desarrolla en nuestra época.

arquitectura, centran su interés en la estética.	
El arte moderno se caracterizó por el virtuosismo, el dominio de la técnica, la hiperespecialización, y la representación de la belleza, la armonía o la sutileza.	El arte posmoderno aplica nuevas ideas e incorpora las nuevas tecnologías. Los artistas son irreverentes, tienen vocación transgresora, rompen con los valores tradicionales, se basan en la crítica social, la pluralidad, el multiculturalismo y la multiplicidad de las interpretaciones de la obra.
Preponderan ideales como: la belleza y el significado en el arte. Superioridad de las Bellas Artes frente a lo común. Rechazo de la influencia social. Los artistas son considerados genios.	El arte se relaciona con el contexto histórico-social.
<i>La educación</i> se basa en disciplinas. Los estudios se basan en la razón científica, se busca la objetividad.	La educación cuestiona que el currículo represente el conocimiento. Se basa en métodos de investigación, enseñanza y aprendizaje multidisciplinares; se compactan las barreras disciplinarias.

Fuente. Arthur Efland (2003, p. 23)

Lo anterior ayuda a comprender por qué el concepto de bellas artes ya no es determinante o al menos no significa lo mismo en la actualidad, e incluso "representa un sistema simple que supone una lógica hasta cierto punto trivial" (Efland, 2004, p. 26). No obstante, en el aspecto educativo, justamente ese concepto sumamente arraigado sigue generando una de las disputas más interesantes en cuanto a la delimitación curricular, y pareciera que las rígidas fronteras disciplinarias de las bellas artes terminarían por imponer un freno a cualquier modificación tradicional en cuanto a su estructura curricular y metodológica.

Ante lo anterior valga exponer que debiera ubicarse la enseñanza tradicional de las bellas artes sólo en el contexto que les dio forma definitiva, el siglo XVIII, ya que en el Siglo de las Luces, siguiendo a la Enciclopedia

como su modelo, y en defensa de la unidad así como de condensación de la diversidad de saberes y prácticas, ello formaba parte del instrumento de lucha ideológica y expresión de una nueva actitud intelectual. Así, aunque los enciclopedistas pretendieron situarse en el plano de la objetividad y abiertos a la duda metódica, en realidad el positivismo que pregonaban tendía a perpetuar su estatus del saber. Por ello es que, desde esa perspectiva, cada disciplina se encerraba en un aislamiento de sus propias metodologías, haciendo del lenguaje de las ciencias (o las artes) una especie de absoluto.

En abierta contraposición, los artistas contemporáneos rompen con los valores tradicionales y ciertos mitos anquilosados para reinterpretarlos y generar una estructura socialmente diversa, y es por eso que la enseñanza del quehacer artístico y sus alcances asimismo cambian; por ejemplo, y toda vez que los artistas de hoy se ven beneficiados al incorporar las nuevas tecnologías (herramientas impensables en las asignaturas de las bellas artes rígidas e inflexibles), entre otras cosas ello facilita la socialización de su quehacer o que por ejemplo casi ya cualquiera pueda tocar algún instrumento musical. Además, las relaciones entre el presente y el pasado reciben una atención especial, y los artistas frecuentemente recurren a la parodia, a la ironía, a la ambigüedad y a la contradicción, abriéndose también a entornos polivalentes y a referencias variadas (Efland, 2003, p. 70).

Ante este panorama es que, en el ámbito pedagógico, las bellas artes requerían, y quizá aun requieren, de una visión disciplinar cerrada e inflexible cuando lo que se pretende es desarrollar el virtuosismo del ejecutante; mientras que la enseñanza del arte contemporáneo busca casi todo lo contrario, al perseguir una divulgación y práctica masiva y escudriñar en todo momento la visión multidisciplinar.

Al respecto, quizá convenga revisar qué se entiende por disciplina. De acuerdo al concepto de Jurjo Torres.

Una disciplina es una manera de organizar y delimitar un territorio de trabajo, de concentrar la investigación y las experiencias dentro de un determinado ángulo de visión. De ahí que cada disciplina nos ofrezca una imagen particular de la realidad, o sea, de aquella parte que entra en el ángulo de su objetivo. (Torres, 2000, p. 58)

En la actualidad, un ejemplo de carrera basada en este enfoque disciplinario es la carrera de Danza Clásica, impartida por la escuela de Danza del Instituto Nacional de Bellas Artes, la cual exige en sus planes y programas de estudios un periodo de 9 años de estudio constante.⁴ Otro ocurre en la Escuela Nacional de Música de la UNAM,⁵ donde la carrera de Piano (Ejecutante o Instrumentista) se cursa en 8 años: 4 de propedéutico y 4 de licenciatura.

⁴ www.cenart.gob.mx/escuelas/danza/inicio.html

⁵ www.enmusica.unam.mx

Estos ejemplos demuestran que la enseñanza-aprendizaje de las bellas artes está aún estructurada con base en el concepto de disciplina, lo cual requiere de una dedicación de tiempo completo –pues el perfil será el ejercicio de una profesión- y que mediante ello se pretende, por tanto, perfeccionar la técnica y el estilo propio del estudiante (ejecutante). No obstante, para las políticas públicas de promoción de la enseñanza artística, no se trata ni remotamente de eliminar la enseñanza y práctica de las disciplinas tradicionales de las bellas artes, sino de buscar otras opciones como las que ofrece el Centro Nacional de las Artes, el cual propone currículos multirrelacionales que dan lugar a propuestas multi, inter y transdisciplinarias, pues se asume que con ello las escuelas de artes ofrecen también nuevas expectativas en la construcción de modelos que se adapten a la vertiginosa transformación tecnológica, social y cultural que requiere un país del siglo XXI.

En relación con esto último es que conviene explicar el término multidisciplinario, el cual, según Martín Barbero (2003), es un enfoque que aborda las fronteras entre lo disciplinario y sus otras formas: lo multidisciplinario tiene que ver con la acción de aportarle a una disciplina los saberes de otra; pueden ser datos o resultados de la investigación de unas disciplinas a otra disciplina en particular. No obstante, lo interdisciplinario implica siempre (en sentido positivo) una ruptura al trasladar métodos de una disciplina a otra y, aún más, afecta lo disciplinario de una forma más honda, pues la innovación que introduce es de orden epistémico y

metodológico y no sólo en el orden de la información; si bien aún y cuando la *interdisciplina* remueve a fondo el estatuto disciplinar del saber, las fronteras de las disciplinas permanecen. Así lo transdisciplinario aunque no plantea el desborde de las fronteras disciplinarias, establece sí relaciones entre las ciencias exactas y las humanísticas, a la vez que de éstas con las artes, lo cual implica establecer novedosos discursos en términos de diversidad de lenguajes y escrituras (pp. 17-34).

De la aplicación de este enfoque deriva entonces el que ahora pueda hablarse de carreras como etnomusicología, musicoterapia, fotoperiodismo, animación por computadora, electroacústica o video-documental. La diseminación del conocimiento significa entonces cierto emborronamiento de las fronteras que separan el saber común, y al mismo tiempo difumina las fronteras entre el saber académico y su procedencia, en tanto que los saberes ya no son exclusivos de la academia. La interdisciplinariedad surge, pues, con la finalidad de corregir los posibles errores y la esterilidad que acarrea una ciencia excesivamente atomizada y sin comunicación interdisciplinar (Barbero, 2003, p. 20).

Al respecto, es necesario destacar que apostar por la interdisciplinariedad en un mundo globalizado significa también defender un nuevo tipo de persona: más abierta, flexible, solidaria, democrática y crítica. Por ello es que también el discurso artístico contemporáneo en este sentido es integrador y multirelacional, y puede unir los saberes de las diferentes expresiones artísticas, pero también absorber el conocimiento de cualquier

campo de cultura. A su vez, su proceso de enseñanza-aprendizaje no sólo se fundamenta en la suma de saberes, informaciones y prácticas, sino que debe implicar la creación de una propuesta teórico-metodológica que permita a los profesores, investigadores y alumnos comprender y participar en el nuevo panorama de formación artística.

3.3 El arte vinculado con los adolescentes

Corresponde ahora hablar del trabajo artístico de y con los adolescentes y jóvenes de hoy, para lo cual es necesario tomar en cuenta el o los significados de adolescencia y el sentido de las principales manifestaciones artísticas que le son cercanas. Para esto último abordaremos principalmente ciertas nociones relativas al arte contemporáneo, pues damos por hecho que las que corresponden al arte *clásico* o a las bellas artes son ampliamente conocidas o al menos son las que más se difunden mediante el teatro, los museos, el cine o hasta la televisión.

De acuerdo con Bourdieu (2000), los conceptos de adolescencia y juventud corresponden a una construcción política, social, histórica, cultural y relacional, que a través de las diferentes épocas, procesos históricos y sociales han ido adquiriendo denotaciones y delimitaciones diferentes (p. 164). Por ello es que se debe concebir a la adolescencia más que como una mera una etapa de crecimiento o la transición entre la infancia o edad

escolar y la edad adulta, pues sus límites no se asocian con las características puramente físicas.

Y aunque como bien lo afirma Howard Gardner lo psicológico es definitorio:

Los individuos armonizan psicológicamente mucho más y demuestran mayor sensibilidad a motivaciones subyacentes de otros individuos, a sus deseos y temores escondidos. Las relaciones con otros [...] se basan primordialmente en apoyo psicológico y en el entendimiento que puede dar un individuo sensible. Por la misma razón el adolescente, busca amigos que lo valoren por sus discernimientos, conocimiento y sensibilidad propios más que por su fuerza o posesiones materiales (1994, p. 300).

Son el total de los ámbitos mencionados inicialmente los que envolverán y configurarán el perfil de cada grupo poblacional, por no hablar de los perfiles individuales específicos. En la actualidad, millones de adolescentes en México y en el mundo buscan alguna forma de expresarse y utilizan desde los recursos más rudimentarios hasta los más recientes avances tecnológicos como el Internet. En el caso de los adolescentes artistas buscan presentar sus obras en cualquier espacio público o lugar que les permita dar a conocer su obra. Se insertan así dentro de un concepto que se ha venido denominando *arte contextual*, el cual opta por establecer una relación directa, sin intermediarios, entre la obra y la realidad; es decir, entendiendo que "la obra es la inserción en el mundo concreto", al decir de Paul Ardene (2006, p. 11), quien agrega que dentro de este concepto caben

todo el conjunto de formas de expresión que se definen asimismo como arte intervención, arte de participación y arte de situación.

Al respecto, recordemos que, desde inicios del pasado siglo, el arte "contemporáneo", bajo el término genérico de "las vanguardias", ha dado origen a manifestaciones artísticas que exigían libertad y al mismo tiempo ejercían un desprecio contra los convencionalismos y los valores establecidos por las disciplinas basadas en la estética que acuñó el concepto de bellas artes.

Así por ejemplo, hacia 1915, el dadaísmo surgió con la intención de destruir todos los códigos y los sistemas establecidos en el mundo del arte, proponiendo a su vez la libertad del individuo, la espontaneidad, lo inmediato, lo aleatorio, la contradicción; defiende el caos frente al orden y la imperfección frente a la perfección. Marcel Duchamp, uno de sus más reconocidos representantes, dejó como principal aportación el *ready-made*, que consiste en sacar un objeto de su contexto para situarlo en el ámbito de lo artístico. De esta manera, sólo con el hecho de titularlos y firmarlos confería a los objetos la categoría de obra de arte. Queda como ejemplo célebre el urinario de loza, puesto al revés, bajo el título de *Fontaine*.⁶

Otro ejemplo de movimiento vanguardista más reciente lo fue el Fluxus (palabra latina que significa flujo), el cual se relaciona con las artes visuales, la música y la literatura. Tuvo su momento más dinámico entre 1965 y 1975

⁶ <http://www.artespana.com/dadaismo.htm>

y se declaró contra el objeto artístico tradicional como mercancía, proclamándose entonces como *antiarte*.

El Fluxus-arte-diversión debe ser simple, entretenido y sin pretensiones; tratar temas triviales, sin necesidad de dominar técnicas especiales ni realizar innumerables ensayos y sin aspirar a tener ningún tipo de valor comercial o institucional. (George Maciunas, en Debroise, 2006, p. 152)

Así con este tipo de movimientos, los valores sobre el arte –entendido, insistimos, sólo como bellas artes- no sólo cambian sino que se subvierten, pues lo "virtuoso" viene a entenderse como únicamente asunto de novatos y de aprendices inexpertos.

Más tarde (y aún hoy) los artistas jóvenes tienden a crear a través del *performance*, técnica que posibilita la interrelación de una propuesta plástica (pintura, escultura, instalación) mezclada con muestras escénicas (teatro, danza, arte corporal) y en la cual un importante factor lo constituye la improvisación, pero en la que asimismo la provocación o el asombro juegan un rol principal. El *performance*, heredero del arte conceptual y del *fluxus*, se remontan a la década de los 60 en Nueva York donde los artistas improvisaban con textos teatrales con el fin de interactuar de forma directa con el público. Hoy en día, seguramente cualquiera ha tenido alguna oportunidad de observar alguna experiencia de *performance* en las principales plazas públicas de su ciudad, pues el *performance* tiene lugar tanto en galerías como en las calles; sus espacios se han difuminado y se

presenta también bajo el término genérico de "arte en vivo" (Durozoi, 1997, p. 506).

Mucho arraigo en el ámbito de la creación de nuestro tiempo ha tendido asimismo la "instalación artística", género que comenzó a tomar impulso a partir de 1970. Mediante ésta se incorporan elementos estéticos a un determinado ambiente para crear una experiencia visual, pero también conceptual o hasta visceral, con la que un espectador termina interactuando. Es entonces una propuesta mucho más cercana a Duchamp -con el uso de objetos cotidianos *re-significados* como obra artística- que la apreciación de la escultura tradicional. La instalación puede incluir cualquier medio y el uso de cualquier tipo de materiales naturales o artificiales (incluso los considerados de desecho o reciclados) o, en su caso, incluso las más avanzadas tecnologías (video, luces, sonido, computadoras, animación, robótica, etcétera). Un ejemplo destacado de ello es el trabajo del grupo de artistas conocido como CLINAMEN, el cual se interesó por la producción de piezas utiliza partir de materiales cotidianos y heterogéneos. Dicen inspirarse en la filosofía epicúrea y proponen imitar la desviación de los átomos cuando su movimiento pretende ser sometido a las leyes físicas; lo cual relacionan con el carácter impredecible de la libertad humana.⁷ En otras palabras CLINAMEN se apoya en la semiótica para realizar múltiples interpretaciones y re-significaciones respecto de la compleja realidad de nuestro tiempo.

⁷ <http://clinamenpro.blogspot.com>

Con todo lo anterior confirmamos que en su momento (y a cada momento) también en el ámbito de las artes los jóvenes se han visto en la necesidad de reinventar sus prácticas, sus espacios y sus temáticas artísticas. Por lo demás la influencia y omnipresencia de los movimientos artísticos contemporáneos resulta ya innegable y tal presencia debe revertirse de meramente inquietante a positivamente generadora de nuevas sensaciones, experiencias y caminos para crear y recrear. Las posibilidades para su conocimiento o acceso están asimismo cada vez más al alcance de la mano (ya desde la escuela o desde la casa), pues basta anotar frases como "arte para los jóvenes" en cualquier buscador de Internet para que en seguida se desplieguen cientos de opciones, solo para empezar.

Así pues las escuelas que por siglos han formado artistas en bellas artes, reclutándolos incluso desde los cinco años y que buscan su virtuosismo, por fortuna seguirán existiendo, y qué bueno que así sea, mientras exista esa demanda educativa y formativa, pero lo interesante es destacar que en las escuelas de educación básica -y particularmente en el caso que nos atañe, la educación secundaria-, la realidad escolar y la propia formación académica de los profesores impide una organización curricular diseñada para atender formalmente la enseñanza de disciplinas rígidas como las de las bellas artes (lo cual, dicho sea de paso nunca ha sido del todo el perfil que se persigue).

Todo ello explica la pertinencia de plantear un modelo curricular dirigido hacia explotar las posibilidades de conocer y recrear el arte

contemporáneo, lo cual resulta más congruente con el tipo de perfil educativo que plantea la reforma de la Secretaría de Educación Pública, y ello porque, como ya se ha dicho, no se pretende formar artistas sino posibilitar que los alumnos vivan desde la escuela experiencias artísticas en concordancia con el mundo globalizado, heterogéneo y cambiante en el que están inmersos. Incluso las artes contemporáneas pueden y demandan adaptar los materiales cotidianos que tenemos al alcance para transformarlos en significados distintos de los que originalmente tenían, para (a la vez que se apoyan objetivos ecológicos) generar un mundo creativo, constructivo y activo de acuerdo con las ideas particulares u originales de cada estudiante.

Concedamos, pues, en que tanto las nuevas disciplinas artísticas como las bellas artes requieren de un espacio adecuado para su enseñanza, práctica y producción, y que incluso por ello mismo la danza, el teatro, las artes visuales y la música "académicas" o tradicionales requieren de una serie de materiales didácticos específicos con los que no cuentan las escuelas públicas y muy difícilmente obtendrán. No hay presupuesto para disponer de ese material mínimo indispensable y las artes no pueden aprenderse sólo con teoría, ya que el arte requiere de un "saber hacer" como su definición lo indica. Pero más allá de lo anterior, hemos querido dejar en claro que las artes ya no deben considerarse un mero instrumento de apreciación *estética*, pues asimismo y sobre todo en el arte contemporáneo pueden adquirir otras funciones también provocativas, útiles, modernas, funcionales, reflexivas, activas e interactivas, etcétera. De ahí nuestra

insistencia en ponderar las aportaciones del arte contemporáneo en la formación de los alumnos, ya como posibilitador de verdaderas transformaciones (desde sus intrínsecas cualidades de creación y movimiento) o bien como una estrategia que garantice un mayor rendimiento en cuanto a sus costos educativos-culturales e inclusive en el balance de la inversión económica en cuanto los materiales que utiliza.

3.4 Un análisis curricular de la formación artística en educación secundaria

*Me lo contaron y lo olvidé,
lo vi y lo entendí,
lo hice y lo aprendí.*

Confucio

En este apartado analizo el conjunto de estrategias curriculares que la Secretaría de Educación Pública impulsó a través de la asignatura de Artes, la cual quedó dividida en cuatro programas de estudio, Música, Teatro, Danza y Artes Visuales, ello a la luz de las categorías de currículum prescrito y currículum presentado a los profesores propuestas por José Gimeno Sacristán. Esta doble lectura permitirá por un lado conocer las modificaciones curriculares basadas en el conocimiento artístico y, por otro, intentar ubicar la problemática que los docentes encontrarán al intentar impartir la asignatura desde su nuevo "rango jerárquico", ya que entre otras cosas la educación artística deja de ser una materia complementaria.

3.4.1 Análisis de los programas de estudio: Música, Danza, Teatro y Artes Visuales

Para quienes nos ocupamos de este ámbito, sin duda uno de los grandes logros de la Reforma de Educación Secundaria 2001-2006 ha sido el que la educación artística deje de ser vista como una actividad de desarrollo o complementaria y que ciertamente reciba la atención y el desarrollo y enfoque programático que han ostentado desde siempre las otras asignaturas. En 1993, la anterior reforma a la Educación Básica alcanzó a imponer avances en ese sentido sólo en lo tocante a la escuela primaria, por ello es de destacarse el que por fin y de manera consecuente se le considere ahora "una asignatura dentro del plan de estudios de la educación secundaria, cuya denominación sea Artes" (Subsecretaría de Educación Básica y Normal , 2002, p. 2), lo cual implica tanto su nuevo enfoque interdisciplinario como el reconocer que el arte constituye uno más de los campos del conocimiento humano, tal y como hemos venido argumentando en los apartados anteriores.

En concordancia con ello, la RES propone una orientación pedagógica teórico práctica para la enseñanza esta asignatura y diseña cuatro programas de estudio que definen la continuidad para abordar la enseñanza de la Música, la Danza, el Teatro o las Artes Visuales, ante tan extenso panorama sólo esbozaremos aquí nuestras principales apreciaciones sobre los aspectos medulares que componen tal propuesta pedagógica: objetivos, estructura curricular y orientaciones didácticas, toda vez que el conocimiento

artístico es ya de por sí amplio y complejo. Para justificar la perspectiva de esta enseñanza de las artes revisaremos lo que propone Elliot Eisner en cuanto a la redacción de objetivos, y en cuanto a estructura curricular lo que Jurjo Torres e Yves Michaud aportan para analizar la naturaleza del conocimiento artístico; por último, en el apartado de orientaciones didácticas señalaremos lo que consideramos un conjunto de incongruencias curriculares, no en la estructura del discurso sino en la posibilidad real de realizarse en las escuelas oficiales de todo México. Tales carencias, como ya se ha adelantado, tienen que ver la falta de preparación docente en materia de formación artística y la carencia de materiales didácticos existentes. O como diría Gimeno con la falta de congruencia entre el deber ser y la realidad.

3.4.2 Objetivos de la Reforma de la Educación Secundaria para la enseñanza de las artes

En los documentos básicos de la RES, los propósitos generales y particulares de las cuatro asignaturas: Música, Danza, Teatro, y Artes Visuales, así como sus aprendizajes esperados (objetivos) y contenidos se plantean desde tres ejes temáticos: Expresión, Apreciación y Contextualización (SEP, *Plan de Estudios 2006*, p. 81).⁸ Su función principal

⁸ Lo primero que habría que decir es que estos ejes se plantean como hipotética secuencia de una formación integral que en ese sentido se hubiera llevado desde la escuela primaria. Al menos así se externa desde la presentación de los diversos programas:

A diferencia de la educación preescolar y primaria, en donde se plantean sólo dos ejes (expresión y apreciación), en secundaria se incorpora el de contextualización, con el fin de aproximar a los

es establecer referentes que guíen el ejercicio de la enseñanza-aprendizaje tanto de los docentes como de los alumnos.

Conviene, por tanto, detenernos a explicar qué es lo que implica cada uno de estos ejes de la enseñanza en relación con el aprendizaje de las artes.

En principio, la **expresión** es el resultado de un proceso de relaciones múltiples entre la *exploración* de los lenguajes estéticos, la *sensibilización* ante las posibilidades expresivas de esos lenguajes y la *producción* de obras. La **exploración**, por su parte, es el medio que los alumnos tienen para conocer los principios y elementos de los lenguajes estéticos, así como para ensayar distintas técnicas y aprovechar los materiales e instrumentos que tienen a su alcance. Esta práctica inicial los prepara para que posteriormente puedan utilizar lo aprendido con una intención expresiva, materializando sus avances a través de producciones plásticas, sonoras, dancísticas o teatrales.

La expresión involucra diversas *habilidades cognitivas y psicomotoras*, de acuerdo con la disciplina artística que se practique, el medio elegido para realizar una producción o el propósito que se persiga. Entre esas habilidades puede mencionarse las siguientes:

- Sensibilidad para externar vivencias y sentimientos.
- Creatividad para construir ideas propias.

- Atención para resolver los problemas que les planteen el uso de los recursos, los materiales y las técnicas que haya elegido para trabajar.
- Posibilidad para establecer relaciones cualitativas.
- Capacidad de análisis para establecer comparaciones entre los diferentes modos de percepción presentes tanto en el aula como en el entorno, y en las culturas propias y ajenas.

(SEP, *Plan de Estudios 2006*)

Por otro lado, la expresión promueve *actitudes* de:

- Apertura respecto a la práctica de las artes.
- Curiosidad por explorar los medios artísticos.
- Respeto por las interpretaciones estéticas ajenas y por las diferencias que caracterizan la expresión de cada individuo.
- Diálogo e interés por las diferentes expresiones culturales (interculturalidad).

(SEP, *Plan de Estudios 2006*)

Finalmente, en su carácter de proyecto de la *vida interior*, la expresión artística fortalece la autoestima, a través de la valoración de las preocupaciones, intereses, habilidades y logros, así como el fortalecimiento de la propia identidad (SEP, *Artes Visuales. Programas de Estudio 2006*, p.18).

En cuanto a la **apreciación**, conviene reseñar que el aprendizaje de los aspectos básicos de los lenguajes artísticos es parte importante de la

información que se requiere para desarrollar una apreciación informada y crítica, ya que dicho aprendizaje provee a los alumnos de códigos que podrán aplicar al momento de enfrentarse a una propuesta artística concreta. Es por ello que el docente debe aprovechar la atracción natural que sienten sus alumnos hacia las formas, los movimientos, las caracterizaciones o los sonidos, y reforzarla. Posteriormente, puede introducirlos en conceptos del arte más complejos, tratando de establecer una relación directa entre éstos y los propios procesos de expresión de los educandos, con el fin de que éstos se muestren receptivos hacia una amplia gama de obras artísticas.

El ejercicio de la apreciación favorece el desarrollo de las siguientes habilidades:

- Perceptuales, como la audición, la observación y la motricidad.
- Intelectuales, como la construcción del pensamiento crítico y la interpretación de signos y símbolos.
- Emotivas, para reconocer la expresividad de una manifestación artística a partir de los sentimientos que causa en el espectador.
- Comunicativas, a través de la manifestación de gustos y opiniones.
- Cognitivas, para comparar entre obras artísticas de diversas culturas, y épocas y para contrastar estableciendo analogías y divergencias entre temáticas y recursos técnicos.

(SEP, Artes Visuales. Programas de Estudio 2006)

Por otro lado, la percepción favorece:

- El sentido de identidad individual y de pertenencia a una colectividad que emplea el arte para representarse simbólicamente.
- La identificación de rasgos artísticos que dan cuenta de la diversidad cultural.
- Las actitudes abiertas hacia formas distintas de comunicación.
- El respeto y la valoración de las culturas y lenguajes indígenas nacionales, pasadas y presentes, y hacia culturas diferentes y distantes

(SEP, *Artes Visuales. Programas de Estudio 2006*, pp. 18-19)

En lo tocante **contextualización** cabe mencionar que si emprender actividades de apreciación permite que los alumnos conozcan los elementos estéticos y los significados de las obras mediante la exploración de su forma, técnica y tema, la contextualización los aproxima a desentrañar el carácter social de las mismas. De esta manera, al incluir este eje orientador en el área de Artes, se busca que el alumno de secundaria adquiera criterios para observar y comprender, por ejemplo, por qué han cambiado las manifestaciones artísticas a lo largo del tiempo, y en qué modo se relacionan con otros ámbitos de la vida como la ciencia, la religión, la economía o la política. Por otro lado, permite a los alumnos tomar conciencia de la necesidad de respetar y preservar la obra artística como parte del patrimonio cultural colectivo, así como reflexionar acerca de la riqueza cultural de la sociedad, mediante la comparación de diversas experiencias artísticas.

De esta manera, mediante los contenidos de contextualización se estimulan *habilidades* de tipo cognitivo como:

- La búsqueda de información relevante sobre diversos temas del arte y su interpretación crítica con vistas a producir un pensamiento autónomo.
- La argumentación razonada de opiniones.
- La consolidación de criterios para analizar la multiplicidad de estímulos y mensajes que ofrecen los diversos medios de comunicación.
- La comprensión de las obras de arte y de las diversas manifestaciones artísticas como productos sociales y no como resultado de talentos y genios individuales.

(SEP, *Artes Visuales. Programas de Estudio 2006*)

Y asimismo, la contextualización histórica y social del arte favorece *actitudes* como:

- Mayor apertura y respeto frente a la diversidad de puntos de vista.
- La formación de la conciencia histórica del individuo y de su sentido de identidad.
- La valoración del patrimonio artístico como un bien social que da cuenta de la diversidad cultural de nuestro país el mundo.

(SEP, *Artes Visuales. Programas de Estudio 2006*, pp. 19-20)

El siguiente cuadro ilustra la manera en que los principales contenidos se agrupan en relación con sus respectivos ejes temáticos.

Contenidos en relación con los ejes: expresión, apreciación y contextualización		
Expresión	Apreciación	Contextualización
<p><i>Habilidades que los alumnos desarrollan:</i></p> <p>Sensibilidad para externar vivencias y sentimientos.</p> <p>Creatividad para construir ideas propias.</p> <p>Atención para resolver los problemas que les plantee el uso de los recursos, los materiales y las técnicas que hayan elegido para trabajar.</p> <p>Posibilidad para establecer relaciones cualitativas.</p> <p>Capacidad de análisis para establecer comparaciones entre los diferentes modos de percepción presentes tanto en el aula como en el entorno, y en las culturas propias y ajenas.</p>	<p><i>Habilidades que los alumnos desarrollan:</i></p> <p>Perceptuales, como la audición, la observación y la motricidad.</p> <p>Intelectuales, como la construcción del pensamiento crítico y la interpretación de signos y símbolos.</p> <p>Emotivas, para reconocer la expresividad de una manifestación artística a partir de los sentimientos que causa en el espectador.</p> <p>Comunicativas, a través de la manifestación de gustos y opciones.</p> <p>Cognitivas, para comparar entre obras artísticas de diversas culturas, y épocas y para contrastar estableciendo analogías y divergencias entre temáticas y recursos técnicos.</p>	<p><i>Habilidades que los alumnos desarrollan:</i></p> <p>Buscar información relevante sobre diversos temas del arte y su interpretación crítica con vistas a producir un pensamiento autónomo.</p> <p>Argumentar de manera razonada.</p> <p>Consolidar criterios para analizar la multiplicidad de estímulos y mensajes que ofrecen los diversos medios de comunicación.</p>

(Artes. Programas de Estudios 2006, pp. 17-19)

Lo anterior con pleno reconocimiento de que se está promoviendo el desarrollo de habilidades cognitivas y psicomotoras, y de que asimismo se enuncian y toman en cuenta las principales *actitudes* que con ellas se asocian.

De lo anterior derivamos, por tanto, que los tres ejes en que se integran los objetivos de aprendizaje se basan en la teoría psicológica constructivista. Pero analicemos ahora cómo se vincula ello con los propósitos generales (objetivos) de las diversas disciplinas: Danza, Música, Teatro y Artes Visuales.

Danza

La redacción de los objetivos de la asignatura de Danza contempla dos momentos. Primero promueven la práctica que deberá favorecer el docente y, después, mediante los correspondientes verbos, ubican las acciones, las actividades, las competencias y las actitudes que deberá experimentar el alumno. Así por ejemplo el propósito general plantea:

Acercar a los estudiantes al reconocimiento del cuerpo y del movimiento, como un medio personal y social de expresión y comunicación, y como una forma estética que les permitirá conocer y comprender diversas maneras de ver e interpretar el mundo. (*SEP, Danza. Programas de Estudio 2006*, p. 41).

A su vez, uno de los propósitos específicos indica que la asignatura se orienta a:

Brindar a los estudiantes elementos propios del lenguaje de la danza que les permitan reconocer las formas corporales presentes en la realidad, y que les proporcionen los conocimientos que favorezcan la

comunicación de sus ideas, pensamientos, sentimientos y emociones.
(*SEP, Danza. Programas de Estudio 2006*, p. 41).

Y finalmente se vuelve a argumentar a favor de una visión interdisciplinaria y contextual, indicando que se busca:

Brindar a los estudiantes elementos propios del lenguaje de la danza que les permitan reconocer las formas corporales presentes en la realidad, y que les proporcionen los conocimientos que favorezcan la comunicación de sus ideas, pensamientos, sentimientos y emociones. (*SEP, Danza. Programas de Estudio 2006*, p. 41).

Una representación esquemática de los verbos utilizados nos arroja el siguiente análisis:

Disciplina	Verbo principal	Verbos secundarios
Danza	Acercar, brindar.	Reconocer, expresar, comunicar, conocer, respetar, comprender, representar.

Así esta redacción demuestra que los objetivos abarcan los ejes de expresión, apreciación y contextualización, pues se menciona que los alumnos deberán conocer su cuerpo, sus movimientos y que se podrán "comunicar" a través de formas corporales y asimismo tendrán la oportunidad de expresar: sus sentimientos, ideas y pensamientos.

Música

Los verbos usados en la redacción del propósito general de la asignatura Música muestran también que tienden a desarrollar la experiencia de los alumnos y que igualmente integran los ejes de expresión, apreciación y contextualización, aunque aquí de manera visiblemente limitada, dado que indican:

- Desarrollar su sensibilidad y percepción auditivas y enriquecer sus gustos musicales.
- Favorecer su expresividad y creatividad mediante el ejercicio de prácticas musicales de improvisación, creación y ejecución.
- Formar alumnos críticos y respetuosos de la diversidad musical, tanto de México como de otros países.
- Contribuir a la construcción del sentido de identidad personal y pertenencia nacional de los alumnos.

(SEP, *Música. Programas de Estudio 2006*, pp. 41- 42).

El cuadro que resume los verbos utilizados queda entonces de la siguiente manera:

Disciplina	Verbo principal	Verbos secundarios
<i>Música</i>	Ofrecer, desarrollar, favorecer, formar, contribuir	Realizar, percibir, apreciar, disfrutar, expresar, crear, practicar, improvisar, ejecutar, respetar, criticar, construir

A partir de lo cual se concluye que esta disciplina pide a los alumnos desarrollar su sensibilidad y su percepción auditiva, favorecer su

expresividad, creatividad y ubicar el contexto cultural propio así como el ajeno.

Teatro

Los objetivos de la disciplina de Teatro (al igual que los de Danza) plantean su redacción en dos partes: primero los verbos van dirigidos a la participación y enseñanza de los docentes, y más tarde se enuncian los que conducen la expresión, participación y experimentación de los alumnos. Y estos son:

- Ofrecer a los estudiantes los medios que les permitan reconocer el cuerpo y la voz, principales componentes de la actuación teatral, como vehículos de comunicación y medio para exteriorizar sus ideas, inquietudes, emociones, sentimientos, vivencias e intereses, de manera personal, así como para conocer, representar e interpretar la realidad y el mundo circundante.
- Brindar a los estudiantes la posibilidad de explorar las actividades de creación y producción del teatro (actuación, dirección, dramaturgia, escenografía, vestuario, iluminación, sonorización, etcétera), y la oportunidad de valorar la diversidad cultural, mediante el análisis de sus diferencias en distintas épocas y contextos.
- Propiciar en los adolescentes, a través de la creación de un hecho escénico, el trabajo en equipo y el respeto hacia los demás, considerando las diferencias entre ellos.
- Desarrollar, a partir del conocimiento de las etapas de un montaje dramático, la creatividad y las habilidades de análisis, investigación y crítica constructiva, a fin de propiciar un pensamiento artístico que les permita crear y valorar un hecho teatral.

(SEP, Teatro. Programas de Estudio 2006, p. 42).

En cuanto a sus contenidos, la disciplina de Teatro es la más completa pues a su vez incluye conceptos y prácticas que tienen que ver con danza, música y artes visuales. Y puede constatarse que asimismo aborda los ejes de la expresión, la apreciación y la contextualización. Los principales verbos se resumen en el siguiente cuadro:

Disciplina	Verbo principal	Verbos secundarios
Teatro	Ofrecer, brindar, Propiciar	Reconocer, comunicar, exteriorizar, representar, interpretar, explorar, trabajar en equipo, respetar

Luego entonces, los planteamientos centrales en teatro son: exteriorizar las ideas, las inquietudes, los sentimientos, y que los alumnos utilicen su cuerpo como vehículo de comunicación. Se plantea además que los alumnos deben ejercitar actividades de creación y manifestar *actitudes* de respeto hacia sus compañeros, además de desarrollar *habilidades* de análisis, investigación y crítica constructiva.

Artes Visuales

Los objetivos de la disciplina Artes Visuales también dividen en dos partes la redacción de los objetivos. La primera corresponde a las posibilidades que el docente propicia, y la segunda parte involucra la función participativa de los alumnos. Por su parte, los ejes temáticos de expresión, apreciación y

contextualización también son abordados en cada uno de los objetivos generales, los cuales son:

- Ofrecer a los estudiantes diversas experiencias con las artes visuales, que les permitan entender el vínculo entre las imágenes y el mundo social, y que les faciliten la comprensión de las diferentes formas que han representado la realidad por medios visuales.
- Fortalecer en los estudiantes la creatividad, percepción y sensibilidad estética, orientándolas hacia la producción, apreciación e interpretación de obras artísticas visuales y de diferentes tipos de imágenes, y
- Brindar a los estudiantes elementos propios del lenguaje visual, que les permitan tanto ampliar sus posibilidades expresivas como comprender y valorar representaciones visuales de carácter artístico, simbólico y documental, producidas en diferentes contextos culturales y en distintas épocas.

(SEP, *Artes Visuales. Programas de Estudio 2006*, p. 42).

Así los principales verbos involucrados se representan en el siguiente cuadro:

Disciplina	Verbo principal	Verbos secundarios
Artes visuales	Ofrecer, fortalecer	Comprender, entender, representar, crear, percibir, sensibilizar

De todo lo anterior derivamos que en la RES se propone que en las cuatro disciplinas los verbos principales sean: ofrecer, brindar, acercar, propiciar, desarrollar, favorecer y fortalecer, los cuales son los verbos dirigidos a la labor docente, en tanto que los verbos secundarios son los que plantean las actividades de los alumnos. En otras palabras podemos decir que los

objetivos planteados son las competencias esperadas mediante la práctica de los docentes de acuerdo con su experiencia artística.

En relación con lo anterior, intentemos un análisis desde la perspectiva de Elliot Eisner (1995), quien afirma que los objetivos parecidos a eslóganes no tienen demasiado sentido pues son frases huecas. Sus ejemplos son: "el objetivo de la educación artística es ayudar a que cada niño desarrolle su potencial artístico y crezca de forma creativa a través de una experiencia significativa en el arte", o bien: "el objetivo de este curso es ofrecer a los estudiantes oportunidades de trabajar con material artístico" (1995:140). Esas afirmaciones, dice nuestro autor, describen la tarea o conducta del profesor y resultan inadecuadas en la planificación del currículum, ya que aluden a lo que se va a ofrecer, no a lo que los estudiantes deben experimentar (1995:143).

La forma correcta de redactar estos objetivos debe contemplar: "describir de qué modo deben comportarse los alumnos o las competencias que deben mostrar después de haber trabajado con un currículum". Ello porque si se formulan los objetivos en términos de conducta es posible "que quien planifique el currículum piense en lo que cabe esperar que aprendan los estudiantes como resultado de lo que éste ofrece" (Eisner, 1995:140).

Aclarado esto, justo es señalar que los objetivos de las disciplinas de la RES contemplan las observaciones realizadas por este autor, quien adicionalmente propone la identificación de dos tipos de propósitos en el

planteamiento de objetivos en las artes: el objetivo educativo y el objetivo expresivo:

- En los *objetivos educativos*: Se intenta que los estudiantes adquieran un repertorio de habilidades que hacen posible la expresión.
- En los *objetivos expresivos*: Se describe aquello que enfrentará el estudiante. Se espera que de este enfrentamiento surjan consecuencias positivas. Consecuencias a las que el profesor intentará descubrir y valorar (Eisner, 1995, p. 143).

De esta manera, en lo educativo se intenta que los estudiantes adquieran un repertorio de habilidades que hacen posible la expresión (aunque no necesariamente la comprensión de la producción de una obra); mientras que lo intencionadamente expresivo anima a que los niños amplíen y exploren sus ideas, imágenes y sentimientos recurriendo a su repertorio de habilidades, sentidos y experiencias. De esta forma se entiende a los objetivos educativos y expresivos como complementarios e integrales en la formación de los alumnos.

Por otra parte, para la integración del currículum de la asignatura de artes en las escuelas secundarias, al parecer, responde a las propuestas de organismos internacionales como las de la OCDE, la cual desde 2005 promueve los currículos basados por competencias. De esta manera, el proyecto de este organismo establece los criterios para poder considerar determinadas competencias como esenciales, básicas, claves o fundamentales:

Concretamente, la *Competencia cultural y artística* se refiere al dominio de aquellas capacidades que permiten expresarse a través de diversos códigos artísticos, así como comprender y valorar críticamente las diferentes manifestaciones culturales y artísticas. También incorpora el derecho a la diversidad cultural y el valor de la libertad de expresión. (Bellido, 2010, p. 5)

Y asimismo señala que la competencia en artes debe perseguir: "el conocimiento de diversas manifestaciones artísticas y el aprendizaje de diferentes códigos, técnicas y recursos que les son propios". Al tiempo que contribuye a "desarrollar una serie de habilidades que van a ser de gran utilidad para el futuro académico, profesional y personal de los alumnos", entre ellas: iniciativa, creatividad, pensamiento crítico, imaginación, resolución de problemas, aprendizaje colaborativo y capacidad de comunicación a través de diferentes lenguajes (Bellido, 2010, p. 5).

De esta manera, desde las propuestas educativas de nivel básico, se le pide al alumno comprender, practicar, reflexionar e imaginar las soluciones a los distintos problemas educativos y sociales, lo cual estará basado primordialmente tanto en las posibilidades que generen los profesores en clase como en las oportunidades de acceso a la enseñanza teórica y práctica de cada disciplina.

Ya en el terreno de la práctica en México, el profesor de artes debe comprender que enfrenta un doble reto: el que le plantea la normativa curricular de la Secretaría de Educación Pública y alejarse lo más posible de

la tentación de seguir enseñando su asignatura desde prácticas sustentadas en las teorías aprendidas por generaciones que se basan en el conductismo. Entre otras cosas, por esto último es que los objetivos ya no se redactan más priorizando verbos como memorizar, repetir y copiar, sino que ahora los que dominan son conocer, participar, reflexionar y resolver.

En resumen, los objetivos de las disciplinas artísticas, establecidas en el currículum prescrito ubican en su exacta dimensión la complejidad de la enseñanza en artes, pues no se trata de que los profesores, por ejemplo, ofrezcan una y otra vez solamente un taller de manualidades; se trata de que la asignatura incida en la adquisición y desarrollo de lenguajes, procesos, metodologías, prácticas y experiencias que posibiliten la comunicación y la creatividad entre los estudiantes de secundaria que deberán practicarlas. Pero es importante partir de la definición de los objetivos porque de ellos dependen el rumbo de las metodologías, las evaluaciones de la disciplina, y sobre todo el desarrollo de las competencias que realmente obtengan los estudiantes.

3.4.3 Estructura curricular de la formación artística

Los planes de estudio de la asignatura Artes contemplan una estructura curricular que detalla la distribución los contenidos desde el inicio hasta el final de cada ciclo educativo, lo cual nos indica que existe una secuencia que toma en cuenta la complejidad de lo que se enseña y su dosificación a lo largo de los tres años.

Así por ejemplo, el siguiente cuadro resume la estructura curricular de cada asignatura durante el primer grado.

TEATRO PRIMER GRADO	ARTES VISUALES PRIMER GRADO	MÚSICA PRIMER GRADO	DANZA PRIMER GRADO
¿Cómo nos expresamos?	Las imágenes de mi entorno.	De los sonidos a la música.	Sentir y pensar nuestro cuerpo.
El cuerpo y la voz. ¿Quiénes somos?	¿Qué es la imagen figurativa?	Ritmo, cuerpo y movimiento.	Elementos de la danza.
El porcentaje y la caracterización.	Composición de la imagen: encuadres y formatos.	Del objeto sonoro al instrumento.	Cuerpo, movimiento y subjetividad.
Los cuentos que contamos.	La naturaleza y el espacio urbano en la imagen.	¿Con qué se hace música?	Preparación para el montaje dancístico.
La narración y la improvisación.	La naturaleza y el espacio urbano en la escultura.	Construir con sonidos.	Escenificación de la danza

Los programas, por su parte, están organizados en cinco bloques, los cuales parten de plantear temas o preguntas que representan aspectos centrales del conocimiento de las disciplinas artísticas. Se propone asimismo abordar un bloque por bimestre, de acuerdo con el calendario escolar. En cuanto a la

reforma curricular se articulan los contenidos de cada disciplina con sus respectivos propósitos generales y particulares, lo que ofrece una secuencia anual que permite concluir el ciclo escolar con un mayor dominio del conocimiento de alguna disciplina, o en su defecto haber cursado al menos una introducción a dos o tres disciplinas artísticas, lo cual es legítimo si anteponemos que, como ya se ha dicho, la Secretaría de Educación Pública no pretende formar artistas sino que solo impulsa los conocimientos artísticos como parte de la formación de los estudiantes de secundaria.

Al respecto, es fundamental que recordemos que una disciplina es:

Una manera de organizar y delimitar un territorio de trabajo, de concentrar la investigación y las experiencias dentro de un determinado ángulo de visión. De ahí que cada disciplina nos ofrezca una imagen particular de la realidad, o sea, de aquella parte que entra en el ángulo de su objetivo (Jurjo, 2000, p. 58).

Y que una disciplina, en la estructura curricular de la enseñanza en artes significa que los educandos se encuentran en una constante búsqueda de la apreciación estética y de la perfección de alguna ejecución, lo cual se logra sólo con el estudio persistente de los saberes artísticos.

Por ello es que además resulta complejo armonizar las buenas intenciones planteadas en el currículum prescrito de la RES, pues al presentarse como currículum flexible, debe confrontar un tanto la naturaleza rígida de la asignatura, ya que, por ejemplo, al crear en teatro se requiere de un espacio apropiado, o bien para construir sonidos armónicos o preparar un

montaje dancístico se requiere no sólo de plantear objetivos concretos en el currículum, sino además posibilitar que el alumno comprenda el saber artístico, el cual debe igualmente ejercitar. Asimismo tienden a ser inflexibles tanto los lenguajes que cada disciplina artística plantea como la disciplina que las múltiples técnicas requieren, ya que la rigurosidad y la práctica son parte del quehacer creativo y artístico que los estudiantes deben dominar; lo anterior si de verdad se pretende que los estudiantes logren el reto de ser participativos, activos, creativos y reflexivos.

Con todo, los nuevos postulados de la enseñanza de las disciplinas artísticas requieren de algo más que el conocimiento de su naturaleza, en tanto que el profesor debe propiciar el que los estudiantes aprendan, practiquen y produzcan. Así, de acuerdo con Yves (1993):

-Aprender significa que los estudiantes dominen los procesos y los métodos que después se pondrán en aplicación. Por ello las técnicas que serán el objeto del aprendizaje deben tener relación con el campo de lo que se llama arte, en el sentido más amplio de la palabra.

-Practicar es llevar a cabo constantemente ciertas actividades artísticas por parte de los estudiantes. Estos deben realizar ciertas tareas siguiendo algunas reglas características de la disciplina artística, ya sea que esta práctica tenga fines culturales, de placer o de subsistencia. Al respecto, de lo bien que se sigan las reglas depende la calidad de la práctica y, finalmente,

-**Producir** es aportar, mediante el ejercicio de una actividad, una contribución propia o personal a la cultura, a las obras humanas, al patrimonio social.

Así estos tres aspectos son válidos cuando no se busca formar a un artista virtuoso sino a un alumno que aprenda el lenguaje propio de cada disciplina artística, tal y como lo sugiere la RES. Deriva de ello que lo realmente importante es que el profesor enseñe las artes desde su práctica a fin de crear una propia visión del mundo. Es por ello que se insiste tanto en que debe existir una adecuada interpretación del currículum prescrito por esta reforma. Por lo anterior no bastará con que el profesor siga un plan y un programa de estudios bien definidos, como si se tratara de aplicar recetas de cocina durante los tres años que dura la capacitación de sus alumnos, y recordemos de igual forma que las intenciones de una educación integral o más profunda quedan matizadas por la real elección de una o más disciplinas que en efecto puedan impartirse en cada escuela secundaria siempre en función de los recursos profesionales, materiales y económicos con que se cuente, pues al respecto no se necesita realizar sesudas investigaciones para determinar que un factor en contra serán siempre las condiciones de abandono de la infraestructura de las escuelas básicas del país. En el mismo sentido, no basta postular que el estudiante tiene derecho a participar y reflexionar sobre las disciplinas por las que puede optar, cuando en realidad no existe tal opcionalidad. Esta contradicción básica del currículum, ante todo en lo que concierne a la asignatura Artes, implica que

la posibilidad de que el estudiante se apasione por la disciplina se reduzca siempre al 25% al elegir sólo una de las cuatro disciplinas "disponibles".

Al respecto debe considerarse también que la imposición del aprendizaje de una determinada disciplina (así sea por causas ajenas), corre el riesgo de generar rechazo por parte de los alumnos y que por tanto no se alcancen los objetivos de formar a personas capaces de imaginar, crear, reflexionar y solucionar problemas. Vale pues la pena plantear la reflexión en torno a que cuando el aprendizaje del arte se convierte sólo en un conjunto de saberes que el alumno deberá acreditar para obtener su certificado de secundaria, todo el elaborado andamiaje curricular se viene abajo. Ante ello, otras preguntas obvias y pertinentes serán: ¿De qué sirven programas de estudio bien diseñados si en la realidad no existen recursos económicos para que los alumnos lleven a la práctica los saberes artísticos? ¿De qué sirve mencionar la importancia de las cuatro disciplinas artísticas cuando no existen profesores formados en artes? ¿De qué sirve el rango de asignatura si en el entorno cultural y social no es valorado tal saber formativo?

Recordemos, en torno a ello, que la actividad artística requiere de un aprendizaje que puede meramente limitarse a una simple habilidad técnica o bien ampliarse hasta el punto de englobar la expresión de toda una visión particular del mundo. Ello sin duda dependerá de la interpretación que el docente realice del currículum prescrito y de sus habilidades para concretarlo ante los alumnos o, mejor dicho, de sus habilidades para propiciar que los alumnos desarrollen óptimamente sus saberes, habilidades y actitudes en

relación con la asignatura. Sólo anteponiendo lo anterior podremos decretar que la estructura curricular que observamos puede ser aprovechada para que el docente pueda ayudar a que el adolescente se adentre en el mundo de las artes y obtenga los incontables beneficios de ello, los cuales siempre irán más allá de la mera creación de imágenes, el descubrimiento de su propio cuerpo o las diversas tonalidades que emite su voz.

Esto último significa que, por ejemplo, a los alumnos se les debe enseñar también cómo lograr la transferencia de complejos significados luego de advertir las relaciones donde se producen, o que deben encontrar una relación de lo aprendido o por aprender con su propia experiencia. Deben además observar y valorar estas interrelaciones, lo cual significa acceder a un aprendizaje significativo, es decir aquel que tiende a aumentar la motivación y la imaginación, especialmente entre los adolescentes porque sólo cuando se adquieren este tipo de significados es que se ha logrado el desarrollo de las competencias educativas. Así, las actividades de aprendizaje en las artes deben permitir que los estudiantes desarrollen y practiquen habilidades, pero no solamente para cumplir mecánicamente con los objetivos establecidos en las asignaturas sino que deben, antes durante y después, participar activamente en la orientación, ejercicio y evaluación de su propio proceso de formación.

En resumen, como ya mencionamos en otros apartados, el talón de Aquiles de la Secretaría de Educación Pública y de su reforma es que no se cuenta con profesores capacitados para enseñar artes con estos nuevos

enfoques, y es por ello que, a pesar de que ya no se aspira la dependencia de los profesores hacia los libros de texto, la realidad obliga a los docentes a que regresen a las antiguas prácticas de mera consulta y aplicación de éstos. La propuesta pedagógica destaca que los contenidos escolares deberán ser flexibles y adecuados a las necesidades e intereses de los estudiantes de secundaria, pero nuevamente la realidad rebasa la normatividad discursiva de la SEP, Otra incongruencia que sólo se puede desear que sea pasajera es que por un lado se reconoce a la asignatura Artes en el currículum prescrito, mas constatamos en la realidad espacios inadecuados, carencia de estrategias pedagógicas originales, falta de materiales para realizar los ejercicios pertinentes de cada disciplina, y el lamentable desinterés de los profesores y los alumnos.

En resumen, si de verdad se valora la asignatura Artes, sería ampliamente recomendable que la impartieran especialistas que no sólo sean artistas o sepan de arte, sino que estén capacitados para la enseñanza del saber artístico, de otra forma de poco habrá valido el esfuerzo de proponer el nuevo diseño curricular en artes dentro del contexto de la RES.

3.4.4 Orientaciones didácticas

Las personas mayores me aconsejaron que dejara a un lado los dibujos de serpientes boas abiertas o cerradas y que me interesara un poco más en la geografía, la historia, el cálculo y la gramática. Así fue como a la edad de seis años, abandoné una magnífica carrera de pintor.

Antoine Saint-Exupéry

La reforma de la RES para favorecer la enseñanza de las Artes requirió por supuesto de una modificación del enfoque pedagógico, lo cual incluyó la producción de materiales didácticos que guiaran la fundamentación teórica y la práctica de las disciplinas artísticas. Los primeros de ellos pueden considerarse los cuatro programas de estudio, uno para cada disciplina, mismos que comparten las siguientes características:

- Ofrecer a los maestros un solo referente curricular para el trabajo con las artes en todas las escuelas secundarias.
- Explicar los argumentos pedagógicos que permiten comprender de mejor manera el papel de esta asignatura en la formación integral de los adolescentes.
- Definir los propósitos de la enseñanza de las artes, así como la graduación de contenidos, habilidades y actitudes que deben desarrollar los alumnos, lo que otorga mayor sentido y profundidad a la manera de abordar cada uno de estos aspectos.
- Señalar claramente los aspectos que se fortalecen en el alumno gracias a la práctica de las artes, por ejemplo, la creatividad para construir ideas propias, la sensibilidad y la valoración estética de las manifestaciones artísticas (SEP, *Programas de Estudio 2006*, p. 7).

Cada programa de estudio específica puntualmente, como señalamos anteriormente, la sección de objetivos, la propuesta de las actividades que realizarán los alumnos, los materiales didácticos básicos para cumplir con las actividades señaladas y hasta la forma de evaluar. Y aunque pensamos que una de las aportaciones más significativas de la RES fue crear los programas de estudio de cada disciplina –teatro, danza, música y artes visuales-, sabemos que la parte central radica en la interpretación que los profesores realicen al currículum prescrito en el área de las propuestas artísticas, ello por ejemplo porque en lo que se refiera a "apoyo didáctico" la Secretaría de Educación Pública sólo pone a disposición de las escuelas secundarias materiales tales como: *La Biblioteca de Aula 2003-2004*, *Los libros del Rincón* y *El cuerpo humano* (SEP, 2005: 27-32). Ante ello, el material complementario lógico por el que optarán los docentes serán los libros de texto que se generen mediante la estrategia de concurso (dictaminación) que ha venido dominando en los últimos años. No obstante, no se debe olvidar que, más allá de ello, en un mundo globalizado se requiere de sujetos competentes, activos y autónomos, capaces de procesar y transformar el conocimiento para la resolución de los problemas pertinentes en cada área del conocimiento, a fin de que generen acciones innovadoras que permitan una mejor calidad de vida. En este sentido, el currículum basado en la teoría constructivista resulta una clara alternativa para la actualización de los modelos educativos que exige la era de la posmodernidad. Pero no se puede reducir estos programas nuevamente sólo a la lectura de libros de texto,

mucho menos en lo que compete a la enseñanza de las Artes, pues con ello todo el discurso anterior, toda la estructura anterior se viene abajo.

Por ello es fundamental que justamente tales objetivos, modificaciones del mapa curricular, actividades pedagógicas y hasta la evaluación, no alejen al alumno de los naturales beneficios de la apreciación artística y la ejercitación, sino que finalmente sirvan a ella. El énfasis debe estar puesto, entonces no sólo en la teorización o en la contextualización sino en el desarrollo de las distintas habilidades, incluyendo la realización de acciones que requieren de una especialización del lenguaje artístico o de las habilidades y herramientas que cada disciplina exige.

Y si bien es claro que una especialización de la disciplina artística requiere de dominio de los saberes artísticos que no se pueden improvisar a priori, esto tampoco se subsana sólo con recursos didácticos bibliográficos. Tan ingenuo es pensar que se logrará enseñar artes basándose sólo en lectura de artistas como intentar enseñar a nadar desde la lectura de la biográfica de un campeón de natación. De esta manera, con la ayuda de los libros de texto, en el mejor de los casos los profesores sólo lograrán llevar a la práctica los ejes que de la contextualización o apreciación, ¿más qué hacer en lo que toca al eje de la expresión, el cual involucra el proceso mismo de la creatividad y de la producción? Debe destacarse y hasta anteponerse que este eje es el que justamente plantea un acercamiento real de los alumnos a la experiencia artística. Así pues confiar sólo en el material bibliográfico o privilegiar meramente uno (o hasta dos) de los ejes que

soportan el entramado curricular de la asignatura desvanece la oportunidad de lograr el objetivo principal de la RES que es elevar la enseñanza de las artes a la categoría de asignatura, justamente para que deje de ser un simple "taller".

Al respecto, los recursos didácticos que se elaboren preferentemente deberán orientarse a entender la disciplina artística tal y como la plantea el arte contemporáneo, ya que como comentamos en apartados anteriores ello permite al alumno, además de relacionarse su contexto actual, hacerlo también con el pasado y hasta con su futuro. Se enseñará entonces una disciplina en la que se reciclan materiales, se cuestiona los paradigmas de la modernidad, se relativiza el conocimiento y se usa los recursos simbólicos o vinculantes a nivel global que ofrecen la televisión, el cine, internet, etc. Por lo demás no se debe descartar que el material didáctico mismo, ya integrándose a los nuevos soportes o al utilizar objetos vigentes sacará asimismo provecho de la vinculación de las artes con la tecnología.

No se debe olvidar tampoco que en la actualidad el audio, el video y su masiva difusión por internet –los sitios electrónicos- juegan un papel fundamental en la educación, y los estudiantes deben saber integrar también ese recurso a su formación escolar y personal. Y si bien existirán profesores y alumnos que aún no tengan acceso a esa tecnología la brecha tiende a acortarse o debe orientarse cualquier esfuerzo en ese sentido. Falta un mundo por explorar y la Secretaría de Educación Pública al proponer una reforma curricular basada en la asignatura Artes promueve las artes

estéticas, o sea, las bellas artes, sin dejar de fuera completamente la posibilidad riquísima que generan las artes contemporáneas, sino en lo posible partiendo de ellas. No obstante, respecto de ello se antepone el que en realidad las artes de hoy son casi completamente desconocidas o incluso aún incomprendidas o prejuiciosamente juzgadas por algunos profesores; sin embargo, inclusive estos últimos deberán dar un salto cualitativo para comprender que éstas son las que verdaderamente posibilitan la reflexión y la crítica de los paradigmas inclusive al hacer uso de los recursos didácticos más simples y cotidianos.

Por lo demás, las más avanzadas propuestas contemporáneas tales como el "teatro del absurdo", el *readymade* o el "fluxus", han surgido ya desde hace más de cuatro décadas, son los "nuevos clásicos" y merecen ser tan conocidas, interpretadas o ejercitadas como cualquier otra obra de otros periodos. Por eso es que insistimos en el papel central que habrá de desempeñar el docente de artes en las escuelas secundarias, pues debe conocer las diversas opciones artísticas y aplicar el currículum tal como se le pide o en su caso modificarlo, pero siempre en la medida que se avance hacia mejores resultados que garanticen el cumplimiento de la nueva orientación, y no para que su práctica redunde en un retroceso. De cualquier forma, e independientemente de que el profesor se decida por implementar los programas de estudio de la RES o investigue por su cuenta será él en buena medida quien soporte sobre sus "hombros" numerosas responsabilidades, muchas de ellas derivadas de los postulados de Herbert

Read (1990), César Lorenzano (1982), Viktor Lowenfeld y W. Lambert (1973), Rhoda Kellogg (1979) y Jesús Palacios (1984), mismas que a su vez sintetiza Socorro Martín del Campo Ramírez (1995) en su artículo "El papel de la educación artística en el desarrollo integral del educando"⁹. Así, el docente:

- Debe convencerse de que los adolescentes son capaces de ampliar sus horizontes, y ser los protagonistas de su propia historia, y tiene que concederles alternativas para realizar sus propios planes. Los docentes deben acompañar a los adolescentes en sus reflexiones para permitirles que enriquezcan sus propios modelos de búsqueda, pero necesitamos aprender a dejarles que sean ellos los que reconozcan y expresen sus capacidades de iniciativa.
- El profesor ha de adaptarse a los alumnos y no hacer que éstos se acomoden a él. Debe ser profundamente humano y comprensivo, y habrá de tener buen cuidado en no imponer su personalidad al adolescente, pues cuando así lo hace, aun cuando sea inconscientemente, no permitirá alcanzar la libertad de expresión que busca. La función del maestro es la de favorecer el autodescubrimiento del estudiante y estimular la profundidad de su expresión. Al enseñar arte, un factor muy importante es el propio maestro; sobre él recae la importante tarea de crear una atmósfera que conduzca a la inventiva, a la exploración y a la producción.

⁹ Artículo publicado en la revista *Educar*. Número 15 Educación Artística. <http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/consulta/educar/dirrseed.html>. Actualmente disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_24/nr_286/a_3691/3691.htm

- El maestro ha de contar también con conocimientos acerca del desarrollo evolutivo del adolescente y de las etapas de expresión, ampliamente estudiadas en las disciplinas artísticas. El papel docente es esencial en este sentido, pues con su participación proporciona a los estudiantes formas de desarrollo que refuerzan las inteligencias individuales que traen consigo, sólo que se requiere de otorgarles los mecanismos adecuados para que su transición sea más creativa y menos perturbadora.
- Por ello la insistencia de señalar que la función del docente es fundamental, más que el ser "que sabe todo", debe convertirse en un buen orientador del grupo, que enseña a aprender. Debe propiciar la participación de todos los integrantes del grupo; hacerles sentir que se confía en ellos y en su capacidad, ya que toda persona tiene algo que enseñar a los demás.
- En las actividades artísticas –al contrario de lo que se piensa- es peor tener un mal maestro que no tener ninguno.

En resumen, hemos de decir que el modelo curricular de José Gimeno es oportuno para plantear y resolver preguntas concretas sobre el reto presentado a los profesores de secundaria, y aunque en la actualidad ya existen los primeros reportes de la Primera Etapa de Implementación (PEI) del ciclo escolar 2005 y 2006 de las escuelas secundarias que participaron en el experimento curricular, posiblemente aún la perspectiva de Gimeno nos invite a reflexionar sobre la diferencia que existe entre la normativa del currículum prescrito por la Secretaría de Educación y el currículum como

proceso en las escuelas del país en su cotidianeidad. Es decir para hacer un balance entre lo que se pide de forma oficial y la -las más de las veces- aplastante realidad educativa. Ello aplica fundamentalmente para la asignatura Artes, pues no es lo mismo lo que se le pide un docente ya especializado como "facilitador del aprendizaje", que a un docente habilitado para impartir la asignatura, pero que o ignora la materia artística o bien desconoce las implicaciones de su particular pedagogía y didáctica.

Determinamos, por tanto, que los objetivos educativos, la estructura curricular y las orientaciones didácticas son viables, pero sólo si las lleva a cabo un profesor formado en artes y capacitado para su enseñanza, aunque paradójicamente, uno pensaría que, de serlo, éste no necesitaría entonces de los planes y programas de estudio ahora planteados, pues su propia formación le permitiría crear desde el inicio una verdadera metodología y práctica concordantes con la enseñanza contemporánea de la actividad artística, con una metodología y enfoques fincados en el desarrollo de proyectos y el desarrollo de habilidades, competencias y los tres ejes de soporte: expresión, apreciación y contextualización.

Reflexiones finales

A) Ventajas de la Reforma de la Educación Secundaria (RES)

1. Las artes dejan de ser actividades complementarias en la formación de los educandos, para convertirse en la asignatura Artes, con lo cual el alumno profundiza en su conocimiento y enriquece su perspectiva de la utilidad de las disciplinas artísticas tanto para la vida individual como para el desarrollo de las sociedades.

2. La RES elaboró consecuentemente cuatro programas de estudio para las disciplinas artísticas con mayor tradición y valor formativo: Danza, Teatro Música y Artes Visuales. Tales programas ofrecen un referente curricular preciso para el trabajo con las artes en todas las escuelas secundarias del país, a la vez que explicitan los pertinentes argumentos pedagógicos, así como los propósitos, prácticas y formas de evaluación.

3. La RES plantea un currículum flexible, lo cual significa que los contenidos educativos se deben adaptar al contexto social y cultural de cada escuela, así como a las necesidades que planteen los alumnos. Al respecto, las escuelas elegirán la o las disciplinas que les sea más factible impartir con base en las condiciones y recursos con los que cuenten.

4. Idealmente mediante el nuevo enfoque, el profesor tiene un nuevo rol. Ya no es la persona que tiene el tesoro del saber, sino que ahora su figura es la

de un facilitador del aprendizaje y un estimulador del desarrollo del aprendizaje de sus alumnos.

5. Los alumnos se ubican en el centro del currículum y deberán participar lo más activamente posible en su aprendizaje.

6. La reforma plantea un nuevo enfoque curricular basado en la teoría cognoscitiva y en competencias que son movilizadoras de saberes que permiten dar respuesta a problemáticas de distinta índole. Por ejemplo cuando el profesor permite a los alumnos que utilicen las disciplinas artísticas para desarrollar su propia iniciativa, su creatividad, su pensamiento crítico y su imaginación.

7. La fundamentación, los objetivos educativos, y los contenidos disciplinarios en su conjunto están bien argumentados, toda vez que abordan los tres ejes temáticos que son expresión, apreciación y contextualización, lo cual propicia que los alumnos aborden el aprendizaje de diversas culturas, practiquen constantemente para poder interactuar con el medio que les rodea y produzcan su propia versión del mundo y su complejidad. Dicho en otras palabras, los hace actores activos de su cultura y sociedad.

8. Se acepta finalmente que la escuela secundaria enseña saberes del arte y no arte, y asimismo se parte de ello para elaborar la correspondiente propuesta pedagógica. Además, desde el Plan de Estudios en su conjunto se insiste en que todas las áreas del currículum pueden y deben promover en los alumnos el desarrollo de la creatividad, es decir el desarrollo de procesos

autónomos de exploración activa, de expresión personal y de búsqueda de estrategias propias.

B) Desventajas de la Reforma de la Educación Secundaria

1. Se crearon programas de estudio para cada disciplina, sin tomar en cuenta que faltan profesores en educación artística que impartan las asignaturas correspondientes en cada escuela secundaria del país.

2. No se ha asegurado la actualización docente en cuanto a la planificación de la enseñanza basada en teorías cognitivas o un currículum basado en competencias, ante lo cual se corre el riesgo de que se siga "enseñando" la nueva asignatura desde teorías tradicionalistas que atomizan el conocimiento, y que sólo llevan a memorizar temas o a ejercitar un instrumento o aprender un solo "estilo", lo cual desmotiva la participación de los alumnos.

3. La planeación debió considerar los recursos económicos que implica la ejercitación del quehacer artístico, pues de otra forma se sustenta más en un acto de fe, de confianza y de esperanza que de posibilidades reales.

4. Los recursos que propone la RES en el apartado de orientaciones didácticas están mayormente orientados hacia lo bibliográfico, y aunque contempla el uso de las Tecnologías de la Información claramente advierte que la cobertura mediante las mismas no está garantizada. Asimismo

descarga en la inventiva de los profesores y los alumnos la posibilidad de acceder a materiales didácticos más modernos e innovadores, pero que en la práctica no existen o son inaccesibles.

5. En la mayoría de las escuelas no se cuenta con los espacios adecuados para llevar a la práctica las disciplinas artísticas.

6. La RES impone nuevas teorías psicológicas, nuevos planteamientos curriculares, nuevas responsabilidades de directivos, docentes y alumnos, pero no garantiza ni la capacitación funcional y oportuna de los mismos, ni mecanismos reales que garanticen la erradicación de malos hábitos de enseñanza y de aprendizaje, o que las actividades se sigan realizando en los mismos espacios disfuncionales, o que los profesores sigan contando con las mismas carencias epistemológicas, estratégicas y económicas.

C) Principales contradicciones de la Reforma de la Educación Secundaria

1. En la RES se plantea la "flexibilidad" de elegir una, dos o más disciplinas artísticas de acuerdo con los factores económicos de cada escuela secundaria o de la preparación de su docentes; sin embargo, lo anterior invalida su tan publicitada "oferta educativa" de que los alumnos son el centro del currículum y que por tanto se toman en cuenta sus necesidades, deseos y habilidades. Se plantean en todo el país retos tales como ¿qué hacer si en una región sólo se cuenta con un maestro de flauta y la escuela

sólo está capacitada para impartir danza o de última hora eso se decide?, y así con toda clase de problemáticas distintas y todas las variantes y variables que pudieran involucrarse. ¿Qué harán los profesores? ¿Qué hará la Secretaría para capacitar o movilizar convenientemente al personal? Seguramente la respuesta a estas preguntas, por demás incómodas, siguen y seguirán por décadas en el aire.

2. Asimismo respecto de la disponibilidad de las disciplinas, una cosa es no pretender formar artistas como profesionistas y otra cosa muy distinta es "imponer" una asignatura con un contenidos que no le dicen nada al alumno, pues el hecho es que no toda disciplina artística se disfruta sólo por ser arte. Si un alumno tiene talento para las artes visuales y le motiva conocer más sobre su contenido no va a mostrar la misma disposición o actitud cuando un profesor le enseñe cómo hacer música o cuando le pida que baile alguna pieza.

3. Derivado de lo anterior, recordemos que el desinterés de los alumnos por aprender durante su estancia en la escuela secundaria se relaciona con:

-Prácticas de enseñanza que priorizan la memorización de contenidos.

-Profesores que no tienen la posibilidad de ofrecer recursos didácticos novedosos.

-Alumnos que llegan ya con una saturación de contenidos, por parte de todas las asignaturas que tienen que cursar durante el día.

4. La reforma debió considerar que los recursos financieros no fueran una limitante.

5. Se requiere de maestros que cuenten con la debida formación, capacitación y actualización docente para interpretar e implementar adecuadamente la reforma educativa.

D) Propuestas

1. Se debe contar con el personal docente formado en artes que comprenda y sepa explicar positiva y conscientemente la diferencia que existe entre las bellas artes, el arte contemporáneo y otras propuestas artísticas.

2. Cada escuela debe ofrecer las cuatro disciplinas artísticas para que en lo posible sean los alumnos los que elijan el saber que necesitan profundizar.

3. No se puede permitir el que cualquier artista o ejecutante (sólo por el hecho de serlo) imparta esta asignatura, pues de lo contrario se regresará a la mera impartición de un taller disciplinario y no de una clase con visión de asignatura.

4. Cada escuela deberá contar con equipo de cómputo con Internet, televisiones, reproductores de DVD y otras tecnologías alternativas.

5. Los profesores formados en artes deberán además utilizar su creatividad y aplicar estrategias que les permita cumplir con las expectativas y los objetivos de la RES.

6. Al respecto de todo ello todos los profesores deberían además acceder a la mejor oferta para actualización docente, que es la que ofrece el Canal 23 a través de la educación a distancia. Es gratuita y está al alcance de cualquier teleaula ubicada en cada estado del país.

E) Propuesta final y personal

Como recién lo mencioné, el Canal 23 es una excelente opción para que los profesores se capaciten en el tema de las artes (tanto en su visión como Bellas Artes o bien como artes contemporáneas). Su programación está dirigida a profesores y artistas interesados en la educación artística. El Canal fue diseñado con la finalidad de impulsar la educación a distancia, y actualmente establece relación con más de 53 teleaulas, a lo largo y ancho del país. Las teleaulas y su programación se pueden consultar vía internet en <http://canal23.cna.mx>. Todos los cursos son gratuitos y tienen un alto nivel de calidad, pues fueron elaborados por reconocidos artistas y expertos pedagogos de esta institución. El sistema cerrado (controlado) además permite realizar programaciones pedagógicas precisas, encaminadas a la formación docente del artista.

Cada curso está diseñado en tres partes. La etapa previa al telecurso corresponde a lecturas de textos que permiten un primer acercamiento epistemológico sobre el tema a tratar. Durante el telecurso se observan entrevistas y ejemplos de artistas que abordan los diversos temas, a la vez

que se explotan al máximo los recursos visuales y de audio relacionados con las disciplinas artísticas en cuestión. Después del telecurso se realizan actividades de reflexión y discusión por parte de los asistentes al curso. No obstante, como en cualquier curso a distancia se necesitan requisitos mínimos para participar, así: contar con el 80% de asistencia, realizar las lecturas previas al curso y cumplir con los trabajos escritos que se planteen.

Entre los cursos más importantes se pueden señalar:

- Enseñanza de las artes
- Vía sentido
- Data Lab
- Invitación a las artes visuales
- Invitación a la música, y
- Formación de planificadores en educación artística¹⁰

Los cursos no duran más de tres meses y la formación que se obtiene de ellos sirve para comprender la complejidad que comporta la enseñanza de las artes.

Por otra parte, no descartamos lo que afirma Jesús Martín-Barbero en cuanto a que en las sociedades contemporáneas "el saber sale ante todo del que ha sido su eje durante siglos: el libro" (2003, p. 19). Es por ello que ante el descentramiento del saber disciplinario legitimado por las escuelas, la

¹⁰ Este curso lo imparte la que esto escribe los días miércoles y viernes en la teleaula del Centro Nacional de las Artes. Tiene una duración de 20 sesiones. Inicia el mes de septiembre y termina en noviembre. Al finalizar, los participantes elaboran un proyecto de diagnóstico, anteproyecto o proyecto en educación artística.

enseñanza de las artes exige creatividad no sólo desde el aprendizaje de los alumnos sino en la enseñanza de los profesores. Por tanto, la mejor metodología de la enseñanza de las artes no está ya dada, ni lo estará nunca, sino que es justamente una construcción constante de todos los que participan en la experiencia artística.

De esta manera, a pesar de los esfuerzos de la RES por divulgar planes, programas y sus respectivas metodologías mediante sus cuadernillos, estaremos de acuerdo en que la enseñanza de las artes no se reducirá, y no debe ni puede hacerlo, a la interpretación de este mapa curricular y sus orientaciones didácticas, por eso, parafraseando una vez más a Gimeno Sacristán (2007) aceptamos que: cuanto más radicales sean las innovaciones propuestas, cuanto más novedoso sea un currículum prescrito, tanto más depende su éxito de los mecanismos que operan en todo el proceso de concreción y desarrollo del currículum, y aún más del plan explicitado.

Bibliografía

- Apple, M. W. (1975). "Currículum as Ideological Selection". *Comparative Education Review*, vol. 20, núm. 2, pp. 209–215.
- Argerami, Omar (1968). *Psicología de la creación artística*. Buenos Aires: Columbia.
- Ausubel, David *et al.* (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. trad. Mario Sandoval Pineda. México: Trillas.
- Ausubel, David (1986). *Teacher and texts*. Londres: Routledge and Kegan Paul, en Gimeno (1989) *El currículum una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Akal.
- Arnheim, Rudolf (1993). *Estética*. Buenos Aires: Paidós.
- Ardene, Paul (2006). *Un Arte Contextual, Creación artística en medio urbano, en situación, de intervención, de participación*. Murcia: CENDEAC.
- Bellido Cala, Juan Antonio (2010). "Competencia Cultural y Artística. El papel de la creatividad en la búsqueda de itinerarios posibles para el tránsito desde el lujo a la necesidad". *I Congreso de Inspección de Andalucía: Competencias básicas y modelos de intervención en el aula*. Mijas Costa, Andalucía, 27, 28 y 29 de enero de 2010. Disponible en
- Bobbit, Franklin (1918). *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- De Alba, Alicia; Díaz Barriga, Ángel; González Gaudiano, Edgar (comps.) (1991). *El campo del currículum: Antología*. Vol. 1. México: CESU / UNAM.
- Debroise, Olivier (2006). *La era de la discrepancia: arte y cultura visual en México, 1968-1997*, México: Universidad Nacional Autónoma de México / Museo Universitario de Ciencias y Arte.
- Durozoi Gérard (1997). *Diccionario de arte del siglo XX*, Madrid: Akal.
- Efland, Arthur (2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós.
- Efland, Arthur (2003). *La educación en el Arte Posmoderno*. Barcelona: Paidós.

- Eisner, Elliot (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, Elliot (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, Howard (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, Howard (1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*, 2ª ed., trad. Sergio Fernández Everest. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, Howard (1995). *Una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, Howard; Kean, Paul (1986). *Teacher and texts*. Londres: Routledge, en Gimeno Sacristán, José (2007), *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, 9ª ed., Madrid. Morata.
- Gimeno Sacristán, José (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, 9ª ed., Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, José; Pérez Gómez, A.I. (Comps.) (1983). *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Madrid: Akal.
- Gimeno Sacristán, José; Pérez Gómez, A.I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Morata.
- Giroux, Henry et al. (1981). *Introducción y perspectivas del campo curricular*, tomado de *Currículum & Instruction. Alternativas in education*, Berkeley: Mchutchan, trad. de Edgar González Gaudiano, en De Alba, Alicia; Díaz Barriga, Ángel; González Gaudiano, Edgar (comps.) (1991). *El campo del currículum: Antología*. Vol. 1. México: CESU– UNAM.
- Juárez Rodríguez, Julia Adriana (2000) "La Reforma Educativa: una conjugación entre sujeto y proyecto". *Revista Educar*. Núm. 14. *Reforma y Educación*. Julio/Septiembre 2000. Disponible en: <http://educar.jalisco.gob.mx/14/14Juare.html> y también en http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_24/nr_285/a_3683/3683.htm
- Kellogg, R. (1979). *Análisis de la expresión plástica del preescolar*. Barcelona: Cincel-Kapelusz.
- Latapí Sarre, Pablo (2001). "Sobre el Programa Nacional de Educación 2001–2006", *Proceso*, núm. 1302, octubre 14 de 2001.

- La jornada* (2005, 14 de marzo). "Sin consulta no habrá reforma en secundaria: SNTE", (reportera Claudia Herrera Beltrán). Sección sociedad y Justicia. Disponible en <http://www.jornada.unam.mx/2005/03/14/037n2soc.php>
- La jornada* (2006, 2 de febrero). "Rechazo total del SNTE a la reforma a secundarias", (reportera Karina Avilés). Sección sociedad y Justicia. Disponible en <http://www.jornada.unam.mx/2006/02/02/index.php?section=sociedad&article=051n1soc>
- La jornada* (2006, 12 de abril) "Cambio irresponsable, la reforma a la educación secundaria: Gabriela Ynclán", (reportera Rosa Elvira Vargas). Sección Sociedad y Justicia. Disponible en <http://www.jornada.unam.mx/2006/04/12/index.php?section=sociedad&article=047n1soc>
- La jornada* (2006, 23 de agosto) "La reforma educativa ha funcionado: Reyes Tamez" (reportera Rosa Elvira Vargas). Sección Sociedad y Justicia. Disponible en <http://www.jornada.unam.mx/2006/08/23/index.php?section=sociedad&article=051n1soc>
- Lorenzano, César (1982). *La estructura psicosocial del arte*. México: Siglo XXI.
- Lowenfeld, V. y W. Lambert (1973). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Martín-Barbero, Jesús (2003). "Notas para un mapa de sus encrucijadas cognitivas y sus conflictos culturales". [2010] *Sinéctica*, 21, 66, julio-diciembre 2010 (Sección Universalidad). Disponible en http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Historico/Numeros_anteriores05/021/21%20Jesus%20Martin%20Barbero-Universalidad.pdf
- Martín del Campo Ramírez, S. (2000) "El papel de la educación artística en el desarrollo integral del educando". Revista *Educar*. Núm. 15 Educación Artística. <http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/consulta/educar/dirrseed.html>
Actualmente disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_24/nr_286/a_3691/3691.htm
- Michaud, Yves (1993). *¿Enseñar arte? Análisis y reflexiones sobre las escuelas de arte*. (mimeo) trad. Carla Herrera Prats; corrección y revisión de Humberto Chávez Mayol. *Material inédito*.

- Palacios, Jesús (Comp.) 1984. *Psicología evolutiva. 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid: Alianza Editorial.
- Perrenoud, Phillipe (1990). "Consecuencias para el trabajo del profesor". *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen. Disponible también en <http://www.centrodemaestros.mx/cursos/tele.pdf>
- Popkewitz, Thomas (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Pinar, William (1979 [1983]). "La reconceptualización en los estudios del currículum", en Gimeno Sacristán, José; Pérez Gómez, Ángel (comps.), *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, pp. 231–240.
- Posner, George (1998). *Análisis de currículum*, 2ª ed., Santa Fe de Bogotá. McGraw–Hill Interamericana.
- Read, Herbert. (1990). *Arte y sociedad*. Madrid: Ediciones Península.
- Read, Herbert. (1995). *Educación por el arte*. Buenos Aires: Paidós. Volumen 35 de Biblioteca del Educador.
- Sandoval Flores, Etelvina (2006). "Para pensar la Reforma a la Educación Secundaria. Presentación". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, octubre-diciembre 2006, vol. 11, núm. 31 (COMIE, DF, pp. 1423-1426). Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14003114.pdf>
- Sandoval Flores, Etelvina (2007). "La Reforma que necesita la Educación Secundaria" *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo 2007, vol. 12, núm 32 (COMIE, DF, pp. 165-182). Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14003209.pdf>
- SEByN (2002). *Documento Base. Reforma Integral de la Educación Secundaria*, México: Secretaría de Educación Pública / Secretaría de Educación Básica y Normal. Disponible también en: <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/docbase.pdf>
- SEP (1993). *Plan y Programas de Estudio 1993*. Educación Básica. Primaria, México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2006). *Educación básica. Secundaria. Artes Visuales. Programas de Estudio 2006*, México: Secretaría de Educación Pública.

- SEP (2006). *Educación básica. Secundaria. Danza. Programas de Estudio 2006*, México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2006). *Educación Básica. Secundaria. Plan de Estudios 2006*, México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/ciencia_tecnologia/doctos/programa.pdf
- SEP (2006). *Educación básica. Secundaria. Música. Programas de Estudio 2006*, México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2006). *Programa Nacional de Cultura 2001–2006*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2006). *Programa Nacional de Educación (2001–2006)*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2006). *Educación básica. Secundaria. Teatro. Programas de Estudio 2006*, México: Secretaría de Educación Pública.
- Teregi, Flavia (1998). *Reflexiones sobre el lugar de las artes en currículum escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Torres, Jurjo (2000). *Globalización e interdisciplinariedad*. Madrid: Morata.
- Tyler, Rudolph (1973). *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires: Troquel.
- Vigotsky, Lev. S. (2001). *La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo Psicológico*. México: Editorial Coyoacán.