

Reforma de la Educación Secundaria



Fundamentación Curricular

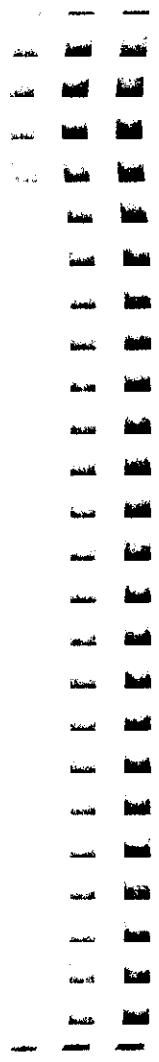
Artes



CONALITEG
9689076418 8253

060011200911206

Artes



Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Artes fue elaborado por personal académico de la Dirección General de Desarrollo Curricular, que pertenece a la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

Índice

Presentación	5
1. El sentido del estudio de las artes	9
2. Programas de estudio 2006	19
3. Comentarios y aportaciones para el cambio curricular	29
4. Actualidad y pertinencia en el marco internacional	33

Coordinador editorial
Esteban Manteca Aguirre

Cuidado de edición
Rubén Fischer

Diseño de portada
Susana Vargas Rodríguez

Formación
Angélica Pereyra
Susana Vargas Rodríguez

Primera edición. 2006

© Secretaría de Educación Pública. 2006
Argentina 28
Col. Centro, C. P. 06020.
México, D. F.

ISBN 968-9076-41-8

Impreso en México
MATERIAL GRATUITO. PROHIBIDA SU VENTA

Presentación

En México, la educación secundaria se estableció, desde 1925, como un nivel educativo dirigido exclusivamente a atender a la población escolar de entre 12 y 15 años de edad. La duración de sus estudios y la importancia social de sus finalidades ameritó, desde sus inicios, una organización y una identidad escolar propias. Entre sus impulsores destacó el maestro Moisés Sáenz, quien señaló la importancia de ofrecer una formación que tomara en cuenta los rasgos específicos y las necesidades educativas de la población adolescente. Antes de esa fecha los estudios secundarios formaron parte de la educación primaria superior, de los estudios preparatorios o de las escuelas normales, y su finalidad principal consistía en preparar a aquellos que aspiraban a estudiar alguna carrera profesional, quienes en su gran mayoría pertenecían a las clases medias de las zonas urbanas.

Durante más de 80 años de existencia el servicio de educación secundaria se ha ido extendiendo paulatinamente en todo el país (principalmente a partir de 1970), adoptando distintas modalidades para atender a una demanda creciente de alumnos ubicados en contextos diversos. No obstante, a pesar de su reconocimiento oficial como un nivel educativo específico se ha mantenido una tensión constante entre considerarlo como un ciclo formativo con el que concluye la educación básica o como una etapa escolar comprendida entre el término de la educación primaria y la iniciación de la enseñanza superior, bajo esta última concepción la secundaria vendría a ser el "ciclo básico" de la educación media y el bachillerato el "segundo ciclo".

En 1993, con la reforma de los artículos 3° y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se estipuló la obligatoriedad de la educación secundaria y se le reconoció como la etapa final de la educación básica. Con esta decisión la secundaria se articuló a la primaria y al preescolar, con

un enfoque centrado en reconocer los saberes y las experiencias previas de los estudiantes, propiciar la reflexión y la comprensión, el trabajo en equipo y el fortalecimiento de actitudes para la convivencia democrática y para la participación, y de manera relevante, en desarrollar capacidades y competencias. Sin embargo, después de 13 años de iniciada la reforma los resultados de diferentes evaluaciones no muestran los logros esperados. El exceso de contenidos ha impedido que los maestros apliquen cabalmente los enfoques propuestos; la atomización de los contenidos ha obstaculizado su integración; la motivación ha sido insuficiente para que los alumnos aprendan y realicen con agrado su trabajo escolar.

A fin de superar esas y otras condiciones internas y externas que afectan el trabajo de la escuela secundaria, el Programa Nacional de Educación (ProNaE) 2001-2006 planteó la necesidad de reformar nuevamente la educación secundaria; enfatizando en transformaciones que además de incidir favorablemente en lo curricular mejoren todas las condiciones indispensables para una práctica docente efectiva y el logro de aprendizajes significativos para los estudiantes. Con ese objetivo dio inicio en el año 2002 la Reforma de la Educación Secundaria.

Actualmente la preocupación por mejorar la educación secundaria es una constante en los distintos sistemas educativos en el mundo. Existe el convencimiento de que los adolescentes no pueden ser adecuadamente atendidos con las medidas y los recursos aplicados en otras épocas y para otras generaciones. No obstante las diferencias en la legislación o en las formas que adoptan los sistemas educativos, se identifican orientaciones comunes en las distintas propuestas de cambio que comparte también la reforma de la educación secundaria en México, entre las que destacan: *a*) articular la educación secundaria a un ciclo formativo básico y general; *b*) centrar la formación de los alumnos en las competencias para saber, saber hacer y ser, con respeto a su identidad, diferencias y características sociales; *c*) ofrecer a todos los alumnos oportunidades equivalentes de formación, independientemente de su origen social y cultural; *d*) hacer de la escuela un espacio para la convivencia, donde los jóvenes puedan desplegar su creatividad y encontrar respuesta a sus intereses, necesidades y saberes diversos; *e*) promover la disposición de los jóvenes para asumir compromisos colectivos en aras de la defensa y la promoción de los derechos

humanos, el respeto a la diversidad, el rechazo a la solución violenta de las diferencias y el fortalecimiento de los valores orientados a la convivencia; *f*) replantear la formación técnica que ofrece la escuela, tomando en cuenta los acelerados cambios en el tipo de habilidades y competencias que se requieren para desempeñarse exitosamente en el mundo laboral; *g*) incorporar como parte de las herramientas que apoyan el estudio, el empleo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Además de lo anterior, la Reforma de la Educación Secundaria en México se orienta por: *a*) los postulados que nuestra sociedad ha establecido respecto de la educación y que se expresan en el artículo 3° constitucional: nacional, democrática, gratuita, obligatoria y laica; *b*) las recientes aportaciones de los diferentes campos del saber que se traducen en contenidos de aprendizaje en el currículo, y *c*) las propuestas que han resultado exitosas para la enseñanza de las asignaturas.

Por la importancia que revisten los dos últimos aspectos y a fin de que los maestros, directivos y todas aquellas personas interesadas en la educación secundaria conozcan las bases en que se fundamenta la actual reforma y las características particulares de cada asignatura, la Secretaría de Educación Pública edita los cuadernos *Fundamentación curricular*. Con toda seguridad su revisión puntual coadyuvará a mejorar la aplicación, el seguimiento y la evaluación del currículo.

De antemano la SEP agradece los comentarios que permitan enriquecer el contenido de los documentos referidos a cada una de las asignaturas del Plan de Estudios 2006 para que México cuente con una educación secundaria más pertinente y ofrezca a los adolescentes la oportunidad de consolidar sus rasgos y competencias para desempeñarse con autonomía y responsabilidad en la sociedad presente y futura.

Secretaría de Educación Pública

El sentido del estudio de las artes

Las Artes no sólo han estado presentes en la historia de la humanidad, sino que han cumplido diversas y muy importantes funciones como indicadores del pensamiento, de los sentimientos, las sensaciones e inquietudes de las distintas culturas. Las Artes son fuente de conocimiento y de inspiración, son espacios para el deleite y la reflexión, ya que integran intenciones y significados con formas estéticas, sensibles y profundas. En las Artes se conjugan las habilidades de sensibilidad, percepción y creatividad, que a su vez propician un tipo de pensamiento, actitudes y valores que resultan deseables en el mundo actual. ¿Por qué es importante el estudio de las Artes en la escuela? Porque posibilita el desarrollo de la mente de los estudiantes, por medio de experiencias con los elementos, materiales y recursos propios de las artes (sonidos, movimientos, formas, imágenes), estas experiencias, en el contexto escolar, pretenden favorecer la sensibilidad, la percepción estética, la imaginación y la creación. Actitudes como tolerar la diversidad, explorar lo incierto, aplicar un juicio flexible para interpretar los fenómenos que nos rodean, valorar lo que sentimos e intuimos, explorar el mundo interior y enfrentar retos diversos, son posibles mediante el ejercicio de las Artes. En síntesis, la enseñanza de las artes en la escuela propicia el desarrollo de la mente y los sentidos, tanto como el de competencias para enfrentar de mejor manera los retos del mundo actual.

1.1. Antecedentes

Podemos ubicar la presencia de las artes como parte de la educación básica, a partir del establecimiento oficial en 1921 de la Secretaría de Educación Pública.

blica. La política educativa de la década de los 20 se caracterizó, entre otros aspectos, por una intensa campaña de alfabetización, cruzadas culturales para niños, jóvenes e indígenas, y por el impulso a museos y artesanías como parte de un movimiento nacionalista más amplio. En 1922, además, se introdujo en las escuelas públicas el método de dibujo de Adolfo Best Maugard, al que se le atribuye haber coadyuvado a sentar las bases del nacionalismo plástico que más adelante cobraría auge. Todo esto expresaba el afán del primer secretario de Educación Pública (José Vasconcelos): la revolución debería ser fundamentalmente moral e incluir el aspecto cultural y el aprendizaje extracurricular.

Por su parte, en la década de los 30 se impulsó la enseñanza de la música en escuelas primarias, secundarias y normales. El interés por la sistematización de la educación artística derivó en la elaboración de programas con principios "modernos" de pedagogía musical y en 1937, por decreto presidencial, se estableció la enseñanza de la música por medio del canto coral.

Asimismo, entre 1924 y 1934, hubo un impulso a la preservación de las artes, a la difusión de eventos masivos gratuitos de danza y teatro, a las festividades conmemorativas y a la revaloración de la cultura popular. Diversos artistas establecieron compromisos reales para apoyar y participar en la formación artística de las generaciones más recientes. Ello se explica por el ejercicio de una política nacional que consideró la educación como un medio para el progreso nacional, cuyas manifestaciones más claras fueron el impulso a la historia patria y a los valores cívicos, así como el fomento a la cultura nacionalista que reconociera y valorara lo propio, para alimentar los lazos de comunión en un país que requería fortalecer su identidad.

Ya durante los años 70, 80 y 90, la educación artística formó parte de los planes y programas de estudio. Sin embargo, no se contempló la elaboración de materiales ni recursos didácticos, *ex profeso* para esta materia. Además, como parte de la tradición escolar, el espacio que correspondía a las artes se destinó más bien a la realización de actividades y escenificaciones escolares, que al trabajo formal guiado por propósitos educativos.

A partir de 1993, como resultado de la reformulación del enfoque pedagógico de la asignatura de Educación Artística, la SEP realizó una importante producción de materiales didácticos, con el propósito de favorecer en la escuela la enseñanza de la música, las artes visuales, el teatro y la danza (*Cantemos juntos*;

Disfruta y aprende: música para la escuela primaria; Los animales, Bartolo y la música; Aprender a mirar, son una muestra de la producción); también se realizaron videos que ejemplifican estrategias de trabajo y ofrecen información acerca de diversos aspectos de las manifestaciones artísticas. Por último, en el año 2000 se editó el *Libro para el maestro. Educación artística. Primaria*, en el que se brindan mayores elementos acerca del enfoque pedagógico y sugerencias de actividades encaminadas a lograr el propósito formativo de las artes, en la escuela primaria.

En cuanto al nivel secundaria, cabe señalar que la ausencia de un programa nacional (en 1993, la SEP no publicó un programa para Educación Artística en secundaria), generó la coexistencia de una gran heterogeneidad de propuestas curriculares, cierta indefinición sobre qué trabajar y cómo en la asignatura, y en ocasiones, propósitos pedagógicos diferentes, lo cual provocó distintas formas de aproximación a las artes en la escuela. En algunos casos se propició el trabajo con cuatro manifestaciones artísticas (artes plásticas, música y artes escénicas –danza y teatro–), a lo largo de los tres grados, y en otros, el trabajo con una sola disciplina durante los tres años de secundaria. Asimismo, y pese a que en las distintas propuestas se tomó en cuenta el trabajo de la expresión y la apreciación artística, el peso se concentró sobre todo en el trabajo expresivo, dejando a un lado la riqueza y la importancia de la apreciación. Ésta, además, se relacionó principalmente con un enfoque historicista que privilegió biografías de artistas, géneros y corrientes de las artes, y marginó aspectos más relevantes y vitales para la comprensión de la producción artística.

1.2. Bases conceptuales y pedagógicas de la enseñanza de las artes en la escuela

El desarrollo, los avances y la investigación en el campo de la educación artística no son equiparables a los de otros campos de la educación, sobre todo en lo que se refiere a los aspectos de orden didáctico; sin embargo, es posible citar algunas tesis y argumentos de autores representativos de las principales corrientes que delinean el debate contemporáneo de la educación artística, como las tendencias: *Cognitiva, Expresiva y Posmoderna*.

Tendencia cognitiva

La aparición de la educación artística en diversos programas educativos puede considerarse como un logro en sí mismo, principalmente si consideramos que en el campo de la educación se ve al arte desde una posición marginal. Aun en nuestra época no es posible afirmar que esta percepción haya sido superada totalmente, pues el arte sigue siendo considerado por algunos, y no una minoría, como el terreno de la intuición, la emotividad y el talento innato, sin que haya sido aceptada por completo la compleja red de procesos intelectuales que implica su realización y apreciación.

No obstante, han sido los mismos científicos de la cognición quienes han brindado argumentos para debatir dichas posturas, favoreciendo así que varios sistemas educativos asuman una actitud receptiva hacia el arte. Entre estos estudiosos podemos mencionar, en especial, a Rudolf Arnheim, Elliot W. Eisner y Howard Gardner, quienes a pesar de no compartir una misma línea de pensamiento, han aportado teorías de gran relevancia que a su vez sirven de inspiración a algunos modelos educativos.

Rudolf Arnheim y el estudio de la percepción visual

En su libro *Consideraciones sobre la educación artística* (1989), Arnheim sitúa la percepción y la creación artística en el centro del proceso educativo. Entre las ideas más relevantes, por su repercusión en la teoría educativa y en la práctica en el aula, destaca la de que interpretación y significado conforman un aspecto indivisible de la visión, y que el proceso educativo puede frustrar o potenciar estas habilidades humanas, sin dejar de lado el hecho de que, en la raíz del conocimiento, hay un mundo sensible que se experimenta. Cabe resaltar que la percepción se concibe como un hecho cognitivo, por lo cual los sentidos tienen en este proceso un papel crucial, de ahí que propiciar el uso inteligente de los mismos, debería ser un compromiso educativo.

Para Arnheim, la percepción colabora en el desarrollo de procesos como: discriminación, análisis, argumentación y pensamiento crítico. En ese sentido, la percepción es construcción, inteligencia y proceso dinámico, así que el acto de "ver" es una función de la inteligencia, de ahí que la percepción y creación del arte sean consideradas agentes primarios en el desarrollo de la mente.

Estos procesos son particularmente relevantes en el contexto escolar. De hecho, el enfoque que en la actualidad se propone para el trabajo con la educación artística, recupera la importancia de la percepción tanto en los procesos de cognición como en los de creación y apreciación artísticas.

La percepción se concibe no sólo como un mecanismo sensorial, sino también como un proceso influido por la cultura, mediante el cual se construyen concepciones, creencias, valores y conductas que son indispensables en la conformación de estructuras de pensamiento. Entre otros aspectos, lo que se busca con la inclusión de las artes en la escuela es ampliar la capacidad de percibir las cosas, de identificar sus significados culturales, personales y sociales, de reflexionar en torno de éstos, de comparar y sacar conclusiones. En resumen, la percepción, como habilidad que debe desarrollarse en las artes, tiene relevancia para la escuela porque constituye una manera de explorar y conocer al mundo, porque detona procesos mentales como la clasificación y el análisis, a la vez que favorece el desarrollo del pensamiento crítico.

El arte como factor que estructura la mente. El pensamiento de Elliot W. Eisner

En *Educación la visión artística* (1972), Eisner analiza las tradiciones que hasta ese momento habían dominado la enseñanza del arte, y las clasifica en dos grupos principales: el contextualista y el esencialista. Al primero pertenecen aquellos que ven al arte como un medio para dar respuesta a necesidades sociales concretas; mientras que al segundo grupo se adscriben quienes enfatizan el valor del arte como campo de conocimiento independiente. En definitiva, Eisner se sitúa en este último, al que ha dado un soporte teórico y pedagógico fundamental, constituyéndose en referencia obligada de cualquier historia de la educación artística contemporánea.¹

En su trabajo más reciente, *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia* (2002), Eisner expone la suma de varias décadas de estudio acerca del tipo peculiar de pensamiento que la práctica artística hace posible y de las implicaciones que esto tiene en la edu-

¹ En 2002, el profesor de la Universidad de Stanford ofreció una conferencia magistral en el marco del Coloquio Internacional de Educación Artística para la Escuela Básica, organizado por la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la SEP.

cación, desde una doble perspectiva: pedagógica y filosófica. En su opinión, el pensamiento artístico tiene una naturaleza singular: es dinámico, relational, constructivo y poético, y constituye una manera peculiar de concebir la realidad, que va más allá de los significados unívocos y se abre a la interpretación simbólica.

Eisner destaca varias formas de pensamiento que el arte suscita. Se refiere a las siguientes: 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.

En el pensamiento de Eisner aparece nuevamente la influencia de Dewey, aunque ahora actualizada desde una postura cognoscitiva y en franca defensa del arte como espacio curricular propio. De hecho, a finales de la década de los 80, el mismo autor participó en la elaboración de un modelo pedagógico en artes visuales, instrumentado inicialmente por el Centro Getty para la Educación en las Artes, en California, que se denominó *Discipline Based Art Education* (DBAE). Este modelo se estructura en cuatro ámbitos: práctica artística, estética, crítica e historia, y tiene como propósitos: el desarrollo de la imaginación, el logro de una ejecución artística de calidad a partir de la adquisición de aptitudes técnicas, el aprender a observar las cualidades de las obras artísticas y a hablar acerca de ellas; la comprensión del contexto cultural e histórico del arte, y la formulación de juicios acerca de su naturaleza y argumentación.

Gardner y la nueva concepción de la inteligencia

Reconocido como autor de la teoría sobre las "inteligencias múltiples", Gardner se ha dedicado al estudio de los procesos cognitivos superiores y del papel de la creatividad en el arte, basándose en la psicología del desarrollo y en la psicología cognitiva. Con el Proyecto Zero, en Harvard, desarrolló un enfoque curricular y de evaluación del campo de las artes que le ha servido para ampliar el conocimiento de este campo y, en consecuencia, para influir en su didáctica.

Para Gardner no hay una sino varias inteligencias, que consisten en un conjunto de habilidades, talentos y capacidades mentales que determinan la competencia cognitiva del hombre. Asimismo, estas inteligencias implican la habilidad necesaria para resolver problemas y elaborar productos relevantes en un contexto determinado. El autor determina siete inteligencias: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal.

Gardner afirma que el reto de la educación artística consiste 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. Advierte que las habilidades artísticas son, ante todo, actividades de la mente que involucran el uso y la transformación de diversas clases de símbolos, y que es preciso contar con profesores formados en arte, tanto en aspectos disciplinares como en técnico-pedagógicos, para que sean ellos quienes diseñen y evalúen las experiencias y trayecto del aprendizaje de sus alumnos.

Como hemos visto, en los últimos 50 años se ha venido desarrollando una tradición de pensamiento que asigna a la educación artística un valor cognitivo. Si bien la trayectoria de ésta se ha mantenido constante desde entonces, se pueden identificar enfoques particulares que apuntan hacia aspectos diversos, como la percepción, los mecanismos del pensamiento que involucran el trabajo con el arte, así como la lectura de los sistemas simbólicos característicos de las artes.

Tendencia expresiva

Los principales representantes de la corriente expresiva son Herbert Read y Viktor Lowenfeld. El primero concibe al arte como un proceso que libera al espíritu y ofrece una salida constructiva y positiva para la expresión de ideas y sentimientos; Read sostiene que el arte es producto de la espontaneidad, la creatividad y el talento individual. Su punto de partida es la sensibilidad estética (que incluye todos los modos de expresión individual: literaria, poética, visual, plástica, musical, cinética y constructiva), y su finalidad desarrollar una personalidad integrada que permita al individuo moverse con libertad, independencia y solidaridad.

Por su parte, Viktor Lowenfeld destaca la importancia de que el niño adquiera libertad para expresarse; retoma la teoría del desarrollo psicogenético de Jean Piaget y realiza el primer intento por traducir estos principios al campo del arte. Además, concibe la estética como un medio de organización del pensamiento, de los sentimientos y de las percepciones, y como una forma de expresión que permite comunicar a otros esos mismos pensamientos y sentimientos, de tal modo que "el niño dibuja su experiencia subjetiva, lo que es relevante para él en el momento en que dibuja, lo que en ese momento está en su mente en forma activa". Esta teoría tuvo un eco importante entre los educadores en los años 70, ya que permitía a cualquier profesor no especializado en arte comprender el desarrollo estético de sus alumnos.

La crítica principal a este enfoque radica en que nunca se puede estar seguro de qué y cómo se aprende, debido a que para Read el arte más que enseñarse y aprenderse, se capta. Desde este planteamiento, el papel del docente se reduce a acompañar al niño, procurando no interferir en su proceso creativo. Ello implica privilegiar de manera importante la "expresión", entendida como la acción inmediata, lo efímero y espontáneo de la creación artística. Otro punto que se debe comentar es que, desde esta corriente, se minimizan aspectos más formales de la enseñanza y el aprendizaje artístico, como la claridad de propósitos, la intencionalidad didáctica de las actividades y los procesos sistemáticos de la práctica con las artes.

Tendencia posmoderna

Desde finales de los años 80, algunos críticos y teóricos del arte cuestionaban el concepto de modernidad que habían enarbolado, en décadas previas, estudiosos y creadores. En el arte, las ideas de evolución, vanguardia, aura artística y de superioridad del arte abstracto por encima de otros estilos, fueron duramente cuestionadas, como una forma más de ideología que había llegado a agotarse.

Esta crítica permeó el campo de la educación artística, en la década siguiente, y provocó una revisión de los modelos previos. Arthur D. Efland, uno de los pensadores principales de esta tendencia, invita a cuestionar algunos valores que han estado presentes en nuestra sociedad, como el valor de la originalidad y el aprecio por la individualidad de los artistas. Propone, asimismo, la necesidad de nuevas respuestas pedagógicas que reconozcan las condiciones

sociales y culturales de la producción artística. Por ejemplo, la valoración del arte de las mujeres y de los grupos marginados; la difusión del arte de los pueblos africanos; el reconocimiento de los productos artísticos elaborados colectivamente por pueblos y comunidades, y que en ese rasgo conllevan su riqueza singular. El autor advierte también del importante vínculo entre arte y política para comprender temas como la opresión, la desigualdad y la pobreza.

Así, en los últimos tiempos se ha venido consolidando una tendencia internacional de educación artística posmoderna, que cuenta entre sus principales representantes a Graeme Chalmers (*Arte, educación y diversidad cultural*, 1996), Efland, Freedman y Stuhr (*La educación en el arte posmoderno*, 1996), y a varios partidarios de la pedagogía crítica y participativa. Las implicaciones pedagógicas de esta tendencia son varias y han originado experiencias educativas de gran interés y actualidad, que se conectan a cuestiones como la revaloración de las formas artísticas y culturales dominadas, el multiculturalismo de las sociedades urbanas de hoy y las identidades de género y sexuales, entre otras cuestiones.