



Universidad Autónoma de Querétaro
 Facultad de Psicología
 Maestría en Ciencias de la Educación

PLANEACIÓN EDUCATIVA O FICCIÓN EDUCATIVA.

Una mirada a la actual práctica docente en educación primaria, área de artísticas.

Opción de titulación
Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
 Maestría en Ciencias de la Educación

Presenta:
 Aurora Arteaga Pérez

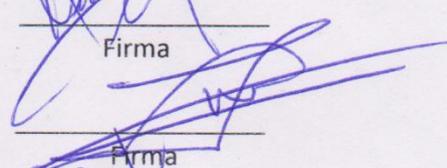
Dirigido por:
 Sara Miriam González Ramírez

Mtra. Sara Miriam González Ramírez
 Presidente



Firma

Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas
 Secretario



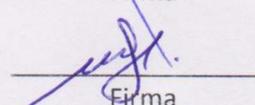
Firma

Dra. Rocio Adela Andrade Cázares
 Vocal



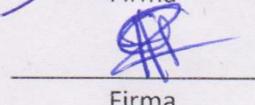
Firma

Dra. María del Carmen Guadalupe Díaz Mejía
 Suplente



Firma

Mtra. Fabiola Rangel García
 Suplente

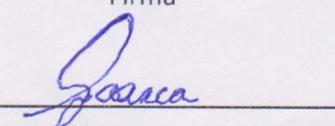


Firma

 Dr. Luis Enrique Puente Garnica
 Director de la Facultad de Psicología



 Dra. Ma. Guadalupe Flavia Loarca Piña
 Director de Investigación y Posgrado



RESUMEN

Crear en la educación artística como un espacio de posibilidades es también creer en los procesos educativos vívidos por una colectividad que comparte símbolos propios y que se reconoce en la manifestación de transformaciones simbólicas no simplificadoras de una misma realidad que nos conecta. Las reformas educativas en nuestro país, son una suma de esfuerzos para reconocer en la educación primaria, el espacio propicio para construir y crear nuestra identidad como mexicanos y propiciar el mejoramiento del pueblo. Nuevas formas de organización social en globalidad se difunde por todo el mundo del mismo modo que el capitalismo sacudiendo instituciones, transformando culturas, creando riquezas, pobreza, la innovación y la esperanza, mientras que impone privaciones, diferencias y se incitan cambios educativos no concretados. La enseñanza de las artes en el contexto global, experimenta procesos evolutivos en muchos países vinculado a las reformas educativas que se están desarrollando en el mundo. En nuestro país se constata, que la nueva propuesta curricular en cuanto a la educación artística plantea un conjunto de desafíos y requerimientos de desarrollo, desde diferentes perspectivas: política, social y teórico-práctica. En teoría, se plantea un nuevo modelo pedagógico ideal de la educación en arte, pero como práctica docente cotidiana parece no existir, se generan incongruencias sobre el concepto de educar artísticamente, pues, no se integra a la planeación educativa y menos en la práctica cotidiana, el logro de un desarrollo integral de los niños a través de arte en escuelas primarias públicas queda distante y desarticulado lo que convierte esta práctica para esta investigación en ficción educativa. Partiendo de una perspectiva o filosofía verniana no simplificadora y totalmente utópica de la enseñanza del arte, este trabajo abre un espacio de reflexión para crear, recrear, cocrear y coorecrear, plantea un método de investigación acción en dos cursos-talleres que buscaron desvelar la existencia de esta posible ficción educativa e impulsar al mismo tiempo en los participantes (docentes normalistas), la idea y la necesidad de buscar en la educación artística una posibilidad de educación que llegue a cumplir los objetivos de multi-inter-transdisciplinariedad demandados por el nuevo modelo educativo.

(Palabras clave: educación artística, planeación educativa, ficción educativa, didáctica y pedagogía, perspectiva o filosofía verniana, educación primaria pública)

SUMMARY

Believing in artistic education as a space of possibilities is also believing in educational processes lived by a collectivity that shares its own symbols and that is recognized by the manifestation of symbolic, non-simplifying transformations, of a reality that connects us. Educational reforms in our country are the sum of efforts to recognize a proper space to build and create our identity as Mexicans and the well being of our country in elementary school. New ways of social organizations in globalization, such as capitalism, are spread throughout the world, shaking institutions, changing cultures, creating wealth opposed to poverty, innovation and hope, while privatization, differences and non-concreted educational changes are imposed. In a global context, the art teaching experiences evolve and change processes in many countries, as linked to educational reforms developed in the whole world. In Mexico, the new curricular plan poses a series of challenges and requirements under different political, social and theoretical-practical perspectives. In theory, a new ideal pedagogical plan is proposed, but in practice many incongruences are created on the concept of educating in art, because there is no integration of educational planning and daily teaching in the elementary school. All this creates an “education fiction”. From a non complex and totally utopian Vernian philosophy or perspective of the art teaching, the present study opens a space of reflection that seeks to create, recreate, co-create, research in the elaboration of two courses/workshop meant to reveal the existence of this “education fiction” and to develop in the teachers the idea and need of seeing artistic education as a new possibility for an education that accomplishes the goals of the mult/inter/transdisciplinarity demanded by the new educational model.

(Key words: Artistic education, educative planning, educational fiction, didactics and pedagogy, Vernian philosophy or perspective, public elementary school).

DEDICATORIAS

A ti “SEÑOR DEL AMOR” que habitas en todo lo que escucho, hago, digo y siento, dándome luz.

A mis padres, abuela y hermanos por todo su amor desmedido e incondicional.

A la hermosa luz de tu mirada en todo mi ser, que por y sin querer está y en mi vida habita.

A mis alumnillos de indias que son fuente de inspiración y cimiento de compromiso; hermosos seres que dan vitalidad; sed de conocimientos y al mismo tiempo agua que calma para seguir en el camino de aprendizaje, incontables puertas que conducen hacia un mismo y utópico lugar llamado “sabiduría”.

A la Mtra. Geylla Dubrova por sus contribuciones finales a esta propuesta.

AGRADECIMIENTOS

En la preparación de esta tesis se recogieron las opiniones desinteresadas de mis apreciables profesores de maestría, los cuales colaboraron de forma muy individual a formar la mentalidad y personalidad de quien elaboro este trabajo de investigación; en especial a mis sinodales que tan amablemente colaboraron al revisar y dar su opinión acerca de las ideas que en este trabajo se desembrollan, y se lograron desarrollar.

A todos los maestros que he tenido a lo largo de mi vida y que han contribuido en mi formación profesional, pues son fuente de inspiración y conocimiento. Así, como un especial agradecimiento a Edith Ramírez y Liliana Yañez compañeras de estudio, investigación, academia e ideas divertidas, locamente apasionadas y desmedidas de lo que debería ser la educación. Pero sobre todo a ti Maestra Sara Miriam González Ramírez por tu invaluable ayuda y paciencia para ordenar y mejorar, lo que tanto he querido decir con este montón de palabras escritas.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	4
I. ANTECEDENTES	6
1.1 Panorama educativo a través de la historia moderna de México	19
1.2 Acciones internacionales para la educación artística	46
1.3 Planteamiento del problema	59
1.4 Objetivos	71
1.5 Premisas	72
1.6 Justificación	73
II. MARCO CONTEXTUAL	75
2.1 La enseñanza de la artes en los objetivos formativo 2009-2011.	75
2.1.1. Política educativa época actual.	76
2.2 Acciones 2009-2011de la SEP para la educación artística en primarias	91
III. MARCO TEÓRICO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	106
3.1 Planeación educativa herramienta esencial del proceso educativo	106
3.1.1 Planeación educativa y sus dimensiones	108
3.2 La planeación educativa y el desarrollo de competencias	111
3.2.1 Nuevo modelo educativo. El paradigma socio-formativo por Competencias	112
3.3 Planeación didáctica y educación artística según SEP	116
3.4 Didáctica del arte	120
3.5 Pedagogía de arte	130
3.6 Planeación didáctica o ficción educativa	138
3.6.1 Perspectiva o filosofía verniana.	144
IV. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	146
4.1 Enfoque teórico-metodológico (Investigación acción participativa)	146
4.2 La enseñanza de las artes y su actual proceso de evolución y cambio	148
4.3 Categorías y su observación	150
4.4 Procedimientos	151
4.5 Categorías de análisis	154
4.6 Acciones	155
4.7 Plan de análisis	157
V. ANÁLISIS, RESULTADOS Y DISCUSIÓN	160
VI. CONCLUSIONES	179
LITERATURA CITADA	188
ANEXOS	196

ÍNDICE DE CUADROS

CUADRO 4-1 Investigación participativa. Primer curso-taller.....	148
CUADRO 4-2 Educación artística para profesores normalistas.....	150
CUADRO 4-3 Evidencia visual de actitudes participativas	151
CUADRO 4-4 Evidencias de participación en trabajo lúdico	153
CUADRO 4-5 Explosión de ideas que reflejan acciones y actitudes participativas	154
CUADRO 4-6 Participación y diálogo.....	157
CUADRO 4-7 Revisión de conocimientos para educar artísticamente.....	159
CUADRO anexos 1-1 Expectativas previas al primer curso-taller	204
CUADRO anexos 1-2 Evidencia de construcción de cuadro sinóptico final	211

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 5-1 Consideran la experiencia docente como llena de retos y complicaciones	164
TABLA 5-2 Cambios en el concepto de profesión docente	165
TABLA 5-3 El mayor reto de la profesión docente	167
TABLA 5-4 Mejoramiento de la práctica docente	168
TABLA 5-5 Planeación consciente el actuar docente para la educación artística.....	170
TABLA 5-6 Aprovechamiento de los recursos didácticos	172
TABLA 5-7 Tipo de recursos didácticos a utilizar.....	173
TABLA 5-8 Actividades distintas al planear y ejecutar la práctica docente	175
TABLA 5-9 Cuentan con algún tipo de preparación o formación en alguna disciplina artística	176
TABLA 5-10 Han revisado el manual de apoyo para la educación artística	177

INTRODUCCIÓN

Esta tesis es una investigación que combina, educación, didáctica, práctica docente y acción enfocada al logro de una educación artística que ayude a propiciar el desarrollo integral en educación primaria, en el que además se pone énfasis en la participación e involucramiento de los posibles beneficiarios de un programa en la producción de conocimientos o de otra manera en la elaboración de la misma tesis.

Se busca como resultados:

1. Clarificar la definición, ubicación y condiciones reales con las que se trabaja en escuelas primarias públicas la educación artística.
2. Sin embargo, la presente tesis se puede entender como la respuesta a una cuestión que se planteó en un principio como un fenómeno político, a partir del cual analizamos sus dimensiones (social y técnica);
3. O como una práctica “reaccionaría, propositiva y reproductiva” sobre educación artística en nivel primaria, con implicaciones en otras órdenes, o como una alternativa metodológica a la producción de conocimiento (de parte de quien elabora) que por su naturaleza se torna movilizadora.

En un lapso de dos meses, se buscó implementar intervenciones de producción de conocimiento de la práctica docente de planeación didáctica sobre educación artística con maestros de una primaria pública de la ciudad de Querétaro, para poder corroborar o evidenciar, en primer lugar la ficción educativa, y en segundo lugar, buscar que los maestros sujetos a investigación lograsen una reflexión docente sobre la práctica enfocada a la educación artística, para buscar propiciar que en un futuro ésta pueda mejorarse.

Después de la revisión de la historia de la educación contemporánea y de cómo se desarrollo en ella la educación artística de México, parece quedar claro que: no existió, ni existe en la práctica docente cotidiana de planeación educativa, un enfoque que implemente e integre la educación de, para en y a través del arte hacia la formación integral de los alumnos de educación primaria en escuelas públicas en el país.

Tal revisión busca ser evidencia, de la posible existencia de la ficción educativa en educación artística en primarias públicas. Por lo tanto, se buscó apoyar la planeación de estrategias didácticas para realizar mejoras en esta práctica docente, buscando mejorar mediante el reconocimiento, implantación e implementación de los elementos que propician una educación artística e integral en educación primaria.

I. ANTECEDENTES

El sistema escolar siempre ha estado en función del tipo de organización de la vida social dominante, (Dewey, 1896); con base en lo anterior, esta tesis se forma en la idea de que *la educación ha tenido, tiene y tendrá un papel fundamental en el desarrollo histórico del país*; la búsqueda de nuevas formas de organización y mejoramiento social, siempre han estado presentes de diferentes maneras en la historia de la educación elemental o primaria de México, por lo tanto, las *“reformas o transformaciones”* educativas en nuestro país son un proceso evolutivo, que tiene que ver desde la etapa anterior a la colonia y hasta nuestros días con factores políticos, sociales, económicos, culturales y hasta religiosos.

La Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI), afirma que a pesar de los avances producidos en las últimas décadas para lograr calidad, equidad y reformas en la enseñanza en los estados que la conforman, no parece previsible que con la misma dinámica educativa con la que opera actualmente la educación en sus países miembros, pueda lograrse el enorme salto educativo requerido para responder a los retrasos históricos (Jiménez, Aguirre y Pimentel, 2009).

Este estudio busca hacer evidente que la educación artística se mantiene todavía en los márgenes del sistema educativo mexicano al menos en educación primaria, además, en el estudio de la OEI, se evidenció que los analfabetismos estéticos se suman a los analfabetismos digitales, marcando una situación de exclusión para millones de ciudadanos (Jiménez, Aguirre y Pimentel, 2009).

Por otro lado, la reflexión ofrecida por la OEI (Jiménez, Aguirre y Pimentel, 2009), la educación artística es una estrategia necesaria para el desarrollo de la sensibilidad, la creatividad y la visión estética de la vida que, junto con la dimensión ética, contribuyen a la formación de ciudadanos cultos, tolerantes y solidarios. También expresa que los retos de la educación artística son enormes:

conocer su situación en los países miembros, actualizar los currículos educativos, impulsar la investigación y desarrollar programas de formación de profesores en educación artística.

La OEI está convencida de que el aprendizaje y la experiencia del arte en las escuelas y fuera de ellas constituye una de las estrategias más poderosas para la construcción de la ciudadanía. La presencia del arte en la educación, a través de la educación artística y de la educación por el arte, contribuye al desarrollo integral y pleno de los niños y de los jóvenes (Jiménez, Aguirre y Pimentel, 2009).

Según Jiménez, Aguirre y Pimentel (2009), este enfoque de construcción de lo ciudadano a través de la educación que da la OEI como organismo internacional tiene por objetivo ser una contribución para la creación de mejores sociedades (al menos en teoría), por el contrario, se enfatiza que, hace falta según el enfoque de Eisner (2004) reconocer que el arte y la educación artística son un medio de desarrollo de la conciencia, por todo lo anterior, se destaca para esta tesis, que se debe desarrollar la conciencia primero en cada individuo, ya que de no ser así no habrá por ende, conciencia y participación ciudadana.

Para esta tesis la mancuerna entre los dos enfoques anteriores es lo más importante, ya que la educación debe ser no solo un proceso de individualización como afirma Eisner (2004), sino también un proceso de integración como afirman Jiménez, Aguirre y Pimentel (2009). O mejor dicho, la individualidad de un hombre puede ser de incalculable beneficio para toda la humanidad, en tanto que la singularidad carece de valor práctico en el aislamiento.

Destacaremos la afirmación de Eisner (2004), en la que expresa que es erróneo tener como uno de los objetivos principales de la investigación sobre educación artística, la idea de que ella son operaciones realizadas con las manos que plantean pocas exigencias desde el punto de vista intelectual, que son más emotivas que reflexivas, que tienen poco que ver con la mente, etcétera, por el

contrario, sostiene que muchas de las formas de pensamiento más complejas y sutiles tienen lugar cuando los estudiantes tienen la oportunidad de trabajar de una manera significativa en la oportunidad de poder apreciar o crear “imágenes” artísticas, (sean visuales, coreográficas, musicales, literarias o poéticas).

ESTADO DEL ARTE DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Se reconocen en la actualidad la contribución de muchas personas en la construcción de conocimientos sobre la importancia de la educación del arte; en el campo de la filosofía, Platón, Aristóteles, etc.; Rudolf Arnheim, Herbert Read, John Dewey, Larry Cuban, Howard Gardner etc., en el campo de la educación, psicología, creación de conocimiento y la educación de arte; por enunciar algunos, ya que gracias a ellos se ha influido en el pensamiento de muchos estudios de la importancia de la educación artística de Elliot Eisner y también en el de quien elabora esta tesis. A continuación es necesario conocer o al menos intentar saber como la educación artística fue, es y tal vez, como pueda llegar a concebirse, conceptualizarse y concretarse en la actualidad o algo así.

Para iniciar, no se puede negar que Platón fue uno de los más importantes filósofos griegos, nacido en Atenas, considerado uno de los pilares de la filosofía occidental, además de una de las personalidades de la antigüedad que más ha influido en la educación y el pensamiento moderno.

Platón dedicó su vida a la enseñanza, pero en ningún momento dejó de lado su vocación, ni política, ni literaria. Para Platón, el Arte es de la Forma una imitación y la educación es su función, planteamiento que será retomado a lo largo de la historia como veremos con algunos de los siguientes autores (Eisner 2004).

Aristóteles otro de los grandes pensadores de la historia de la humanidad; como su maestro Platón; sus escritos tocan muchos y diferentes temas, desde la moral, pasando por la lógica, el arte o la metafísica. La *Poética* (2005), que ocupa

un lugar preferente en la historia de la filosofía del arte al ser el tratado estético más antiguo del que se tiene constancia. La sistematización de Aristóteles es uno de sus rasgos característicos.

La *Poética de Aristóteles* (2005) se centra en los problemas concretos de la tragedia, de la fábula y del lenguaje poético, además de incluir algunas observaciones estéticas generales; la afirmación de Aristóteles sobre que el arte es purificador, que purifica los sentimientos de piedad y terror, se refiere a la descarga que se produce de dichas pasiones en el espectador de una obra de arte (en su caso de la Tragedia Griega). Considera que toda tensión de nuestras vidas es liberada a través del arte (tragedia) que nos libera de ella. Se entiende que no se trata de sublimar la piedad y el terror, sino de descargarnos de ellos a través del Arte.

Rudolf Arnheim psicólogo y filósofo alemán profesor emérito de psicología del arte en la Universidad de Harvard influido por la hermenéutica. Realizó importantes contribuciones para la comprensión del arte visual y otros fenómenos estéticos, realizó un intento sistemático de aplicar a las artes visuales los principios de la psicología de la gestalt.

Desde un enfoque eminentemente práctico, Arnheim deslinda los componentes básicos de la obra de arte, basándose en los resultados de numerosos estudios experimentales y mostrando la universalidad de factores como el equilibrio, la tendencia a la forma más simple y el fenómeno de figura y fondo (Eisner 2004).

Herbert Read fue un pensador inglés, filósofo político, poeta, novelista, anarquista y crítico de literatura y arte. Extendió como teoría la importancia de destacar lo "haptico" como valor estético, ya que para él, el tacto tiene también un significado estético ya que son un conjunto de sensaciones no visuales, ni auditivas que experimenta un individuo.

En Eisner (2004), se retoma a Read como personaje que de nueva cuenta propuso un modelo de educación fundamentado en el arte; ya que según los autores ésta educación será siempre actual, pues lleva intrínseca la posibilidad casi utópica de superar y conquistar la formación integral de nuevas personas más cosmopolitas, con ejercicios de vida a plenitud; se entiende por tanto para esta tesis, que la finalidad de la educación fundada en el arte será fomentar el crecimiento de lo que cada ser humano posee de individualidad armonizando al mismo tiempo dicha individualidad con la unidad orgánica del grupo social al que pertenece.

John Dewey filósofo y psicólogo norteamericano se identificó con el pragmatismo, publicó obras sobre la educación, epistemología, derechos civiles, arte, etc. el concepto principal de su teoría sobre la educación y el arte es la experiencia, propone en su teoría sobre el arte y la estética que el proceso artístico pasa de la obra a desarrollarse en una experiencia.

Por tanto, para Dewey según la interpretación de Eisner (2004), la cualidad del arte que aparece en la experiencia del ser; hecho singular que obedece a un flujo de interacción entre la persona y el entorno, sin vacíos, con pausas y momentos de descanso entre el hacer y el padecer, entre la acción y la percepción, cada experiencia es el resultado de una interacción ser-mundo; y este proceso continúa hasta que surge una mutua adaptación del yo y el objeto y llega a una conclusión a través de una interpretación, un argumento y una emoción en el individuo.

Por otro lado, el americano Larry Cuban profesor emérito de la Universidad de Stanford. Es autor de numerosos artículos y libros sobre cómo enseñar en las aulas, sobre historia de la reforma escolar, sobre cómo la política educativa se lleva a la práctica y más recientemente, sobre el uso de las tecnologías en las

aulas. Sus investigaciones se han centrado en la reforma escolar y en la transformación que ha realizado un proceso de cambio en varios institutos.

Sobre Cuban, Eisner (2004) retoma que la educación pública a pesar de los avances tecnológicos tiene múltiples responsabilidades más allá de alfabetización y la instrucción, considera que las escuelas están hechas para garantizar la socialización y con ello, la reproducción de los valores comunitarios que preparan para la vida cívica y social de los niños y jóvenes, lo valioso de este autor es que interpreta que las tecnologías de información y comunicación educativa cambian algunos de los aspectos de la enseñanza y el aprendizaje, pero las escuelas y las aulas seguirán siendo las mismas.

Howard Gardner neuropsicólogo-investigador americano, profesor de la Universidad de Harvard, reconocido por sus investigaciones y análisis de las capacidades cognitivas y por formular la teoría de las inteligencias múltiples; articula ideas que sirven para comprender la función de la educación artística y el desarrollo humano que sirven de apoyo para la elaboración de muchas propuestas sobre educación en arte en la actualidad.

En Eisner (2004), se retoma a Gardner puesto que la educación artística tiene la difícil tarea de formar los conocimientos importantes en arte, de un modo adecuado al desarrollo y aprendizaje humano que se comprometa al lograr el aprendizaje de los alumnos de una forma eficaz con proyectos ricos y significativos; proyectos que corren el riesgo de fracasar debido al hecho de que los profesores NO estén documentados de manera que puedan impartir las clases de arte; dichos experimentos de educación en y a través del arte, corren con desventajas debido al hecho de que no existen formas adecuadas de evaluarlos analizarlos y reorganizarlos por lo que pueden ser experimentos descontrolados.

Elliot Eisner, fue profesor americano de educación y arte de la Universidad de Stanford; trabajó a favor de la educación artística basada en disciplinas y el

desarrollo de la importancia del arte en las formas de representación mental, publicó con regularidad libros y artículos.

Eisner (2004), transmite un carácter particular que se traduce en una generosidad de recursos para profesores en el plano teórico-práctico de la educación artística de las artes gráficas. Sus aportaciones son el fruto de la reflexión científica, de sus experiencias teórico-prácticas de arte, del campo de la filosofía y las ciencias de la educación. Ya que realiza planteamientos de tipo propositivo-aplicativo que demuestran tanto su conocimiento directo de la escuela, como su capacidad para diseñar proyectos educativos y de investigación de arte, sus teorías (de las cuales se hablara en otro apartado) justifican y construyen hoy en día a la educación artística como una disciplina que fomenta un aprendizaje global “por, para, en y a través del arte. Por último, destacaremos publicaciones y algunos otros trabajos de investigación a cerca de la educación artística y/o sus disciplinas, que se pueden vinculan de alguna manera y sirven como estado del arte para esta investigación.

John Lancaster es un experto profesor y formador de docentes ingles. Ha dirigido la formación de profesores de educación artística de la Politécnica de Bristol Inglaterra y sigue ejerciendo como artista, conferenciante y consultor, es miembro de la National Society for Education in Art and Design (NSEAD) por sus siglas en ingles y de la Sociedad Nacional Para la Educación en Arte y Diseño en Inglaterra. (Lancaster, 2001)

John Lancaster (2001) en su obra titulada “Las artes de educación primaria”, observa y ayuda al profesorado de una escuela inglesa a enfrentarse con el reto de la expresión artística en las aulas, a través de una investigación educativa con un desarrollo longitudinal de la educación artística, observa que no hay planeación ni diseño de objetivos para la práctica de experiencias artísticas, por lo que propone una intervención que al final termina por ser una propuesta didáctico educativa de la enseñanza del arte visual-plástico en educación primaria,

con su trabajo anima a la reflexión sobre el propósito de la enseñanza artística, ofreciendo al mismo tiempo, abundantes ideas sobre proyectos pedagógicos, así como valiosos consejos para organizar el arte, la artesanía y el diseño en la educación primaria.

En este libro profusamente ilustrado con gráficos y fotografías Lancaster (2001), proporciona prácticos ejemplos y consejos sobre cómo: definir los objetivos adecuados, planificar y llevar a la práctica las experiencias de enseñanza y aprendizaje del arte; aprovechar al máximo los recursos naturales y artificiales tanto dentro como fuera de la clase; presenta los trabajos de niños y niñas adecuadamente exponiéndolos por toda la institución escolar dando muestra de que se puede trabajar en el arte a la vez de que promueve la conciencia estética y el conocimiento del arte mediante el estudio de los aspectos históricos y culturales; organiza y hace que los alumnos se beneficien de visitas a galerías de arte de la localidad y evaluar las actividades artísticas y artesanales de niños y niñas.

Este libro de Lancaster (2001), sirve a esta tesis pues es una guía básica teórico-práctica de educación artístico visual-plástica que proporcionará confianza y nuevas ideas a los docentes con o sin experiencia. Se destaca su exhortación a la promoción, mejoramiento y aprovechamiento de recursos didácticos para el logro de experiencias estético-artísticas que promuevan un mejor logro de enseñanza-aprendizaje de calidad. Sin embargo, se afirma que este trabajo deja de lado las disciplinas musical y expresivo-corporal de la educación artística en el nivel educativo de primaria.

Pilar Pascual Medina es una autora española de varios libros sobre educación musical para la editorial Pearson se destaca para esta tesis su libro titulado "Didáctica de la música para primaria" (2002); en esta obra se observa y destaca que es importante que se considere la idea de la enseñanza y el aprendizaje de música que existe actualmente en las escuelas primarias, ya que

en esto se puede notar la gran desvalorización que hay tanto a nivel de los y las docentes como de los y las estudiantes. El ramo de música o la misma enseñanza de esta disciplina son apreciados en su superficialidad, sin profundizar muchas veces en las variadas implicancias de esta asignatura. Esto se refiere a que se puede llegar a ver como algo obligatorio, relevante solo si se desprende una nota o permite tener un momento de diversión.

Pascual (2002), versa que la relevancia de este desarrollo investigativo está sustentada en que las personas se sirven de su cuerpo para conocer e interactuar con el entorno, por lo que logran tener un mejor manejo y relación con él. Pero ¿Qué lugar tiene la música en este tipo de desarrollo? Se plantea que a través del trabajo con acento, pulso y ritmo se pueden desarrollar habilidades motrices básicas; ya que mediante el interés de un niño por algún tipo de música en especial, este puede comenzar a plasmar estos elementos (mediante aplausos, golpes, marchas, entre otros), lo que aportaría al desarrollo psicomotriz. El desarrollo psicomotriz, si bien es transversal a variados métodos de enseñanza de la música, se destaca en este material el método Dalcroze, el cual relaciona el ritmo y el movimiento a través de la música, principalmente interpretada en piano.

Además Pascual (2002) considera el desarrollo emocional de los estudiantes a través de la música, ya que permite la libre expresión de sentimientos y apreciaciones del mundo que los rodea, afirma, que es inimaginable que esta disciplina no contemple este ámbito ya que su base está en la expresión. El tocar instrumentos, componer canciones e interpretar obras se involucra necesariamente en una realización de la persona en lo emocional, porque es fuente de expresión de lo que se siente y se ve en un determinado momento de la vida. Esta se basa en el “yo” de cada persona en que la música va construyendo un elemento emocional, destacándose así su importancia en el desarrollo integral de los y las estudiantes. De esta forma se considera que, “El niño es un ser emotivo y el sonido tienen una poderosa acción sobre la

afectividad, de manera que el pedagogo debe utilizar la sensibilidad del niño para una mejor comprensión de la música como medio de expresión y comunicación”;

Por otra parte, en Pascual (2002) es necesario relacionar la música con el desarrollo cognitivo, ya que su enseñanza a los alumnos y las alumnas implica conocer la disciplina en términos de saberes. La música necesariamente está ligada al ritmo, melodía, armonía, entre otros conocimientos básicos que se deben dominar. Esto deja en evidencia que el generar aprendizajes en lo musical, no se hace a un lado el aspecto cognitivo. Además destaca la importancia de la música como un factor de unión social, es decir, como una manera de relacionarse con la propia cultura y las demás, considera que el trabajar con este aspecto de la música ayudaría, entre otras cosas, a que los niños y las niñas desarrollen un sentido de pertenencia y de identidad con su nación. Además, tal como plantea en su abordaje de método Kodály, al trabajar con estas bases socio-culturales, se permite acercar distintos elementos de la música al conocimiento que los niños y niñas ya traen consigo desde sus primeros años de vida.

Por último Pascual (2002), el libro antes mencionado hace un análisis histórico de las bases psicopedagógicas de la educación musical, para desarrollar con fundamentos bibliográficos las metodologías de las pedagogías musicales, las cuales vincula a través de propuesta y análisis de las misma a los contenidos específicos de la educación musical, terminando por plantear una propuesta de modelos de programación de la educación musical en educación primaria. Siendo un libro sin duda interesante, pero demasiado específico, denso y poco comprensible en la didáctica musical, sobre todo sí no se sabe o tiene conocimientos de de teoría musical, lo cual apoyaría la premisa de ficción educativa en el sentido de que los profesores no entienden ni un poco de las didáctica de las materias artísticas.

Carlos G. Iglesias (2009) en su tesis de maestría “El arte de educar y educar en el arte” muestra su interés por adentrarse en la educación a través del

arte, ofrece en su obra la interpretación de diferentes y diversos pensadores, para elaborar promover, rescatar y ofrecer a través del pensamiento acción una propuesta de educación y arte, movida por los ideales de: conocimiento, sentimiento, práctica y deseos de promover el desarrollo humano a través del arte.

A través de una investigación con una metodología hermenéutica Iglesias (2009), trata la información de lo general a lo particular al contemplar las partes y viceversa, buscando una ampliación del significado y comprendiendo el proceso para interpretar la acción humana “del arte de educar y educar en el arte”; hay que resaltar que el autor da importancia en la investigación a las normas y costumbres sociales, sin dejar de lado la empatía del autor con los sujetos de investigación que busco el enriquecimiento de dicha investigación, por lo que se enfatizo la interpretación de sentimientos y actitudes de los sujetos de investigación. Como resultados Iglesias (2009) destaca los sentimientos (empatías y antipatías), las ideas y las convicciones determinadas de sus alumnos sujetos de investigación culminando con las reacciones individual-sociales de cada uno de ellos, es decir, los impulsos a pensar y obrar en concordancia con las convicciones del profesorado; lo cual por último, parece cuestionable, ya que la concordancia con las convicciones del profesor o no, hacia las expresiones artísticas como propuestas educativas pueden ser muy ambiguas tomando en cuenta que no se puede interferir en la libertad de sentir, actuar y pensar del alumno y mucho menos conocer al 100% los diferentes procesos del saber-conocer de cada alumno.

Como parte rescatable para esta investigación se destaca, la magnífica idea de educar con arte en educación media superior, sin embargo, la propuesta de Iglesias (2009) al ser una propuesta encaminada a alumnos de bachillerato aunque valiosas no son aplicables para nuestra investigación, ya que este trabajo está orientado a la educación primaria y se abandera más adelante como una práctica lúdica-vivencial de la educación artística que busca como fin último el desarrollo integral de los alumnos en educación primaria.

Daniel L. Fernández (2015), en su tesis de maestría titulada “Una mirada a la experiencia artística” presenta una investigación documental bibliográfica acerca de la percepción de obras de arte que hace el filósofo alemán Martin Heidegger en su libro *El origen de la obra de arte* (1957) referente a la experiencia con un cuadro creado por Van Gogh titulado *Un par de zapatos*. La investigación se basa en la interpretación de dicho cuadro que en esta tesis se plantea como subjetiva, pero hace referencia a una forma de conceptualizar lo que es la obra de arte como parte de la experiencia artística y el surgimiento del mundo particular del sujeto del inconsciente a causa de la contemplación de un algo (obra de arte) en un mundo mediado por el lenguaje y el deseo, elementos fundamentales para las experiencias del ser humano; mediante el análisis de lo aparente de esta experiencia contemplativa se desarrollan algunos conceptos de importancia clínica y también pedagógica; como la observación, la vivencia y la experiencia como significados primordiales para el entendimiento de la relación entre sujeto del lenguaje y su mundo, estructura de relación fundamental tanto en discurso del psicoanálisis como en el del arte y porque no también en la educación del y a través del arte. La tesis muestra y cuestiona la importancia y funcionalidad del que hacer multidisciplinario, y la contribución más laudable a mi trabajo de tesis es que se puede rescatar la sugerencia del autor del uso de las experiencias particulares de artistas como punto de apoyo para la elaboración conceptual, sin embargo, dicha investigación se queda en como el análisis de teórico de un discurso y su probable aplicación puede quedar como un experimento descontrolado según se vio en el anterior análisis de Eisner sobre Gardner.

En la tesis “Construcción de sentido y significación de la esencia musical en *los pasos perdidos* de Alejo Carpenter” de Martha Y. Bahlke (2013), investigación con metodología de la reducción fenomenológico de Husserl, que determina los elementos esenciales de que lo musical se puede inferir en los diferentes niveles en que aparece el fenómeno a partir de la postura filosófica y metodológica, para lo cual lleva a cabo un detallado análisis de la esencia tanto de lo literario, como de lo musical, además del seguimiento de ejercicios de reducción propios de la

reducción fenomenológica para la develación de los contenidos y niveles de contenidos de la esencialidad musical; esta investigación parte del concepto central que otorga la apropiación de cualidades esenciales que devienen en la concretización objetivada intersubjetiva de la obra de arte, ya sea tanto musical como literaria; busco determinar la condición en que estas cualidades ontológicas se presentan en la obra literaria *Los pasos perdidos* de Alejo Carpentier, por lo que lleva a cabo un seguimiento de los elementos que de lo musical contienen tanto el tiempo, el espacio, la construcción de los personajes y la trama misma y como éstos ayudan a la construcción de sentido y significado de la narración. Finalmente realiza un ejercicio de análisis de lo propiamente musical a partir de la composición del narrador y las cualidades musicales armónicas, melódicas e instrumentales que esta composición dentro de la historia buscando una construcción de sentido y significación. Propuesta interesante para esta investigación por del uso de la música en obras literaria y su contribución a la construcción de significados para el lector, pero solo se enfoca en lo musical y recordemos que esta tesis buscara defender el desarrollo integral a través de la educación artística en general.

Pedagogía de la creatividad, una propuesta el plan de estudios de la Educación Básica en México, tesis de Cristina E. Ramos (2011), en su investigación bibliográfica hace un análisis de documentos de política educativa, como parte de su interés por conocer el fenómeno creativo a través de una propuesta que involucro el teatro en el aula, como una propuesta a plan de estudios de educación básica. No se puede negar la gran cantidad de información bibliográfica recabada acerca del fenómeno de la creatividad y los planes y programas de estudio de la educación básica de la educación artística, sin embargo, no se aprecia claramente en que consistió su propuesta creativa y la supuesta vinculación con la disciplina artística del teatro. Como documento tiene varias situaciones cuestionables puesto que no habla de alguna metodología de intervención, aplicación y mucho menos una serie de posibles resultados, por lo que se afirma, que no contribuye como gran aporte a esta investigación.

1.1 Panorama educativo a través de la historia moderna de México

Las reformas educativas en la actualidad de nuestro país, son una suma de esfuerzos precedentes a la visión que José María Albino Vasconcelos Calderón (1882- 1959) tuvo a inicios del siglo pasado al ser nombrado el primer secretario de educación en México; para reconocer en la educación elemental (primaria), el espacio propicio para construir y crear nuestra identidad como mexicanos y propiciar el mejoramiento del pueblo.

Para lograr este ideal, como secretario de educación, Vasconcelos puso su esfuerzo y se enfocó en la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, con la que se comenzó la tarea “casi apostólica” de tratar de llevar educación a todo el territorio mexicano. La creación de esta secretaría se realizó en primer lugar para lograr la difícil tarea de federalizar la enseñanza (entendida ésta como la intervención del gobierno federal para “centralizar” a los programas y planes de estudio [ideología]) y con ello, tener presencia en las diferentes entidades; para lograrlo, la Secretaría de Educación firmó contratos o convenios con la mayoría de los estados. Además la reforma que permitió la creación de la SEP también autorizaba a la federación a establecer instituciones y sostener escuelas de cualquier tipo y grado, además de legitimar en todo lo que se refería a ellas (Tanck, 2010).

En el breve periodo gubernamental de Adolfo de la Huerta (1920), con Vasconcelos a la cabeza de la educación, ésta debería moldear un nuevo hombre, sano, diligente, y homogeneizar hábitos y costumbres en bien de la unidad nacional (Tanck, 2010). Las escuelas con frecuencia se basaron en estructuras sociales tradicionales y los maestros, a menudo, adaptaron los lineamientos oficiales a las necesidades o exigencias de sus educandos. Por ejemplo, los educadores muchas veces se vieron obligados a ajustar sus horarios y calendarios a los tiempos de la comunidad, al alterar los programas escolares debido al trabajo

|

de los niños en el hogar o en el campo, enfocando la práctica docente a la enseñanza de la lectura, escritura, y las operaciones básicas de aritmética.

Vasconcelos además de crear la SEP, emprendió una gran aventura cultural acompañado de sus amigos “ateneístas” maestros y artistas como Antonio Caso, Pedro Henríquez Ureña y Julio Torri; la difusión de la lectura, el impulso a la pintura, al teatro, a la música y al deporte eran parte esencial de la nueva empresa educativa. En la capital las plazas públicas, los teatros, centros culturales, cines, mercados, jardines y parques se transformaron en centros de alfabetización, de actividades recreativas y culturales “redentoras” (Tanck, 2010).

Los artistas para ayudar al rescate del arte mexicano, impartieron clases en las escuelas primarias: organizaron bailables, coros y enseñaron a dibujar; además, en varios estados se crearon escuelas y centros culturales que formaron artistas cercanos al pueblo y que lucharon por una sociedad más justa. Vasconcelos apoyó la creatividad de Diego Rivera, José Clemente Orozco, David Alfaro Siqueiros y varios más, quienes en sus murales en edificios públicos, dejaron testimonio de las luchas del pueblo y contribuyeron a la creación de una identidad nacional.

En 1923, se crearon las Misiones Culturales, que consistían en grupos de expertos con diferentes conocimientos y habilidades (enseñanzas académicas, arte, música, educación física, economía doméstica, agricultura e industria), quienes apoyaron la preparación de los primeros maestros rurales y federales llevaron a las comunidades un mensaje “civilizador”, (Tanck, 2010). Al retirarse estas misiones culturales estas actividades quedaba a cargo del maestro de grupo que intentaba tratar de cumplir con los programas escolares además de, tratar de realizar algunas de las actividades que dejaban a su paso tales misiones.

Plutarco Elías Calles (1924-1928), como sucesor del expresidente Obregón heredó las Misiones Culturales, las cuales se habían multiplicado y habían

expandido su radio de acción adquiriendo tanta importancia que se creó en 1926 una dirección para regularlas. En este periodo, éstas, servían de enlace entre las comunidades, llevaban las expresiones culturales de una región a otra, preservaban alguna obra a su paso, como: un grupo musical, un campo deportivo, una hortaliza, un camino vecinal, etc. (Tanck, 2010).

Durante los años del “maximato”, periodo en el que gobernaron tres presidentes, Emilio Portes Gil (1928-1930), Pascual Ortiz Rubio (1930-1932) y el Gral. Abelardo L. Rodríguez (1932- 1934), bajo la sombra de Plutarco Elías Calles y durante el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas (1934 1940), instituciones y educadores se aliaron con los trabajadores en sus luchas y se convirtieron en apoyo de las reformas sociales.

Tanto los proyectos culturales y educativos oficiales como la producción literaria y artística reflejaron la ola del creciente radicalismo que inundaba al mundo occidental (ideología socialista). Con impresos de todo tipo, el gobierno puso en manos de niños y adultos varios textos de lecturas, las series SEP para los trabajadores urbanos y para los niños de la ciudad y *Simiente* para los campesinos, grandes y pequeños (Tanck, 2010).

Estos textos fueron ilustrados por integrantes de la liga de escritores y artistas revolucionarios formada en 1933, trataban sobre los antagonismos de clase, mostraban una sociedad maniquea dividida entre los buenos, los trabajadores y los malos, los burgueses. Exaltaban valores *proletariados* como la cooperación y describían con imágenes y palabras los combates de los trabajadores. Las conquistas de Cárdenas, la expropiación petrolera y el reparto agrario eran glorificadas repetidamente (Tanck, 2010).

Con el presidente Cárdenas (1934-1940), la educación artística adquirió un lugar dentro del proceso educativo, “se consideraron la manifestaciones artísticas como el reencuentro de una identidad”, sin embargo, estos impulsos en relación a

la educación artística dentro de los objetivos de educación primaria, no se encontró el antecedente de que fueran bien definidos, al grado de haberse minimizando y convertirse en simples festivales y actividades de recreación, debido a la falta una orientación didáctico-pedagógica y a una deficiente formación artística en los docentes.

Para finales de la década de los 40° las escuelas aumentaron de 200 en 1921 a 14,384, que eran atendidas por 18,338 maestros. Además la federación era responsable de ocho escuelas de Bellas Artes; 18 misiones culturales convertidas a finales del sexenio en Brigadas de Penetración Indígena, que deberían limitar su accionar a las comunidades habitadas por grupos étnicos; las autoridades pensaban que así se evitarían que los misioneros se aliaran con los campesinos y los apoyaran en la reforma agraria y en otras luchas por sus derechos (Tanck, 2010).

Las enseñanzas de los maestros en estos periodos gubernamentales, rebasaron los muros de las aulas e intentaron alcanzar a la comunidad, alterando su ritmo de vida, enfrentando resistencias y, concertando espacios de poder con autoridades locales. Docentes y escuelas se hicieron sobre la marcha con la ayuda de los vecinos o luchando contra ellos. Lo anterior crea la duda de que, si la mayor parte del tiempo los maestros se encargaron de ser activistas de la ideología socialista, no se encargaron o se encargaron deficientemente del proceso de enseñanza-aprendizaje, se desconoce si se dio importancia a la educación artística y qué se trabajaba en este campo de enseñanza.

Con el gobierno de Manuel Ávila Camacho (1940-1946), la educación en México obtuvo un impulso importante ya que dejó de ser un instrumento de transformación para convertirse en el “*medio propicio de unión entre los mexicanos*” (ideología) (Tanck, 2010). La retórica de su discurso oficial al protestar como presidente, manifestó un nuevo cambio ideológico, no se refirió a una ruptura con el pasado revolucionario y los ideales socialistas imperantes en el

Cardenismo, sino a una renovación de ideales, mediante la consolidación material y espiritual de las conquistas sociales.

Este proyecto demandaba la formación de un hombre nuevo (buenos ciudadanos, consientes de sus derechos y obligaciones, respetuosos de la ley y leales a México) y para ello, era necesario dar un enfoque nuevo en la educación, por lo que se buscó eliminar toda reminiscencia izquierdista como un primer paso no fácil de lograr, ya que serias tensiones políticas y sociales (provocadas por el cambio ideológico que implicaba desaparecer el ideal socialista imperante en el gobierno del presidente Cárdenas), se reflejaron en la SEP al ser ocupada por tres secretarios de diferentes tendencias en el mismo periodo gubernamental.

El primer secretario fue, Luis Sánchez Portón antiguo cardenista que despertó descontento con su nombramiento y abandonó el puesto en 1941; en segundo lugar, ocupó el puesto de secretario de educación Octavio Véjar Vázquez, abogado y militar conservador quien inclinó el proyecto educativo de nueva cuenta a los “*ideales humanistas de Vasconcelos*” y el tercer secretario Jaime Torres Bodet de quien se hablará más adelante.

La concepción de una educación nacional en el periodo de Octavio Véjar, enfrentó a los socialistas con otras corrientes que ponían el acento en la institucionalidad y en la consolidación de un sistema nacional de educación, (Ornelas, 1995).

La escuela del *amor* como se le llamó a este nuevo modelo educativo, estaría orientada a que la escuela fuera ajena al odio y a la división entre los mexicanos, a pesar de sus diferencias de credo, partido o clase, una escuela auténticamente mexicana acorde con la tradiciones y medio físico del país, en la que el individuo y no la colectividad, se convertía en el centro de atención y la familia reafirmaba su papel formativo en el ámbito escolar (Tanck, 2010).

El cambio pedagógico se situó en hacer de la escuela el medio propicio de unión entre los mexicanos, sin abandonar la terminología revolucionaria se propuso que el fin de la llamada revolución, ahora era la “industrialización” y por tanto, la educación debería adaptarse a los requerimientos del desarrollo económico. Los planes y programas de estudio, urbanos y rurales se homogeneizaron y los contenidos y métodos se modificaron para superar la efervescencia social y política del cardenismo. Se incorporaron expectativas *“políticas del momento junto con un conjunto de valores y normas de conducta dirigidos a lograr armonía social y fortalecer la identidad nacional”* (Tanck, 2010).

Los nuevos programas serían mínimos, flexibles, graduados, nacionales y perceptibles. Las materias se dividían en instrumentales [lenguaje, aritmética y geometría, dibujo, trabajos manuales, economía doméstica, educación física, música y canto] e informativas [ciencias naturales y ciencias sociales], debe destacarse que en escuelas primarias urbanas las clases eran impartidas por un solo maestro y en escuelas primarias rurales los grupos eran multigrado (un solo maestro impartía las citadas materias a diferentes niveles de educación primaria).

En el ambiente cotidiano, las condiciones de trabajo de los docentes se mantenían prácticamente iguales. Los planteles urbanos, considerados como prototipos de la nueva escuela, se apegaban más al programa vigente y daban prioridad a la instrucción académica y descuidando la educación en el arte. En el medio rural era difícil adaptarse al calendario oficial y al programa, por lo general, éste se concretaba a la lectura y escritura, las cuatros operaciones básicas de aritmética y nociones elementales de historia de México, civismo y geografía (Tanck, 2010).

Se duda mucho de que los maestros con todos los anteriores contratiempos pudieran concretar actividades enfocadas a la educación artística, ya que no se puede confirmar la realización de tales actividades artísticas, en éste y los anteriores periodos, ni si tenían sentido, orientación y acción, es decir de nueva

cuenta no parecen tener objetivos y fines trascendentes. La educación artística en escuelas primarias en el transcurso de estos periodos gubernamentales, parecen reducirse a actividades como festivales, ceremonias conmemorativas y actividades manuales.

En la cultura, los muralistas Diego Rivera, David Alfaro Siqueiros y José Clemente Orozco, ya habían pintado la parte medular de su obra y quizás como reflejo o consecuencia de los cambios que implicaba la nueva política nacional, el muralismo más identificado con las etapas de la revolución empezó a declinar, en la pintura comenzaron a retomar fuerza Rufino Tamayo y Juan Soriano, (Tanck, 2010), cuyas obras fueron significativas para el pueblo mexicano, ya que en ellas se reflejaba su fuerza racional, emocional, instintiva y erótica, sus producciones expresaban pues sus conceptos del México en que les tocó vivir.

También destacó Chávez Morado, pero todos aquellos artistas que estudiaban en la escuela mexicana de pintura ignoraban que habrían trepado en el peor de los carros posibles y que su destino se limitaría a pintar murales en presidencias municipales. En la literatura varios escritores comenzaron sus carreras como el poeta José Revueltas, Rubén Bonifaz Nuño, Efraín Huerta, siendo la novedad en el panorama nacional *el inicio del furor anticomunista* (Tanck, 2010). Furor o línea ideológica que parece seguir también la educación artística, ¡se insiste!, no existen objetivos y fines concretos, propios para la materia también en este periodo, por lo que ésta se pudo dar como una actividad sin sentido, orientación ni claridad didáctico-pedagógica, más bien, refleja la ayuda a reafirmar la ideología-política anticomunista.

El tercer secretario de educación en este periodo Jaime Torres Bodet (diplomático, escritor, ensayista y poeta), conciliador por excelencia, fue la pieza clave para lograr la conformación del actual sistema educativo, enfocó su modelo en lograr una escuela que expresara lo mexicano, con base en fundir

regionalismos sin destruirlos, reconocer los valores y tradiciones de la cultura nacional como base de la propia identidad (Tanck, 2010).

Torres Bodet logró, entre otras cosas, la unificación magisterial al formar en diciembre de 1943 el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), además logró la capacitación de miles de docentes “empíricos” a través de la creación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio “la normal más grande del mundo”. Como Torres Bodet confesó, no era la mejor manera de lograr la titulación de los docentes, pero sí la más práctica para evitar que abandonaran sus comunidades (Tanck, 2010); la creación de estas instituciones fue una excelente oportunidad para lograr una mayor “homogeneidad” en la formación del magisterio, imprimir unidad al sistema educativo y a su vez ejercer un mayor control sobre el mismo.

El regreso en 1958 de Torres Bodet a la SEP en el periodo presidencial de Adolfo López Mateos (1958-1964) fue decisivo, el problema educativo no era solamente financiero, se demandaba también un cambio en los patrones educativos, era evidente la falta de planeación, dirección y programas adaptados al auge industrial, ya que el modelo político-económico se orientó a continuar con políticas conciliadoras arrastradas por décadas, por todo lo anterior, se realizó una reforma en los programas de estudio, donde se dividía en un conjunto de actividades agrupadas por áreas de conocimiento (enseñanza por temas), que entraría en vigor en febrero de 1961.

Torres Bodet, propuso también la publicación y distribución de textos gratuitos (política aún vigente) que no introducían ningún cambio ideológico a todos los alumnos de educación primaria, su uso obligatorio representó un excelente conducto para asegurar una base cultural uniforme y avanzar en el proyecto de integración nacional. A finales de la gestión de López Mateos se habían distribuido 114 000 000 de libros de texto y cuadernos de trabajo.

Luego de tres décadas de crecimiento y relativa estabilidad, la educación se vio de nuevo envuelta en nuevas disputas por su orientación y el sistema educativo mexicano entró en un periodo de expansión y cambio; las pugnas entre los defensores del orden prevaleciente hasta estas fechas y los “reformistas” del nuevo cuño que destacaban conceptos como eficiencia, control, calidad y excelencia que pusieron de nueva cuenta en el foco del debate político e ideológico a la educación (Ornelas, 1995).

Para el periodo presidencial de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976), la agitación provocada por la política estadounidense y su guerra con Vietnam, inclinó al presidente hacia una política tercermundista, en contraposición de la guerra fría entre las dos superpotencias (Estados Unidos y la desaparecida Unión de Repúblicas Soviéticas), al tiempo que redujo la edad legal para asumir la representación ciudadana e incorporó profesionistas jóvenes a su gabinete; con toda esta agitación internacional, la educación en el país se realizó como un proceso permanente con dos objetivos sociales: transformar la economía y la sociedad para modernizar las mentalidades y promover un orden justo que contribuyera a generar y distribuir al mismo tiempo, las oportunidades equitativamente (Tanck, 2010).

La política educativa del sexenio se etiquetó como la “Reforma Educativa” esta fue la expresión que sirvió para designar desde el principio hasta el final todas las acciones del ramo, lo mismo la creación de nuevas instituciones que la expedición de nuevas leyes, la renovación de los libros de texto y aún la expansión del sistema escolar (Latapí, 1989).

Los cambios filosóficos a los que se fue enfrentado el sistema educativo mexicano fueron más bien prácticas sexenales que en nada o poco ayudaron al avance significativo de la educación. Al inicio del sexenio de Echeverría, la educación tuvo cambios importantes, por ejemplo, la implantación del modelo conocido como Reforma Educativa (1970), la Ley Federal de

Educación (1973), la Ley Nacional de Educación de Adultos (1975) y la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (1978) (Latapí, 1989).

Echeverría dejó la SEP a cargo del Ingeniero Víctor Bravo Ahuja, y ésta, fue reformada, se dividió en cuatro subsecretarías: la de enseñanza primaria y normal; media, técnica y superior; cultura popular (no se habla de educación en arte) y educación extraescolar; y coordinación educativa. La descentralización se inició con nueve regiones y 37 subunidades.

Se conformaron equipos de especialistas que reformaron los métodos, programas de estudio, y los libros de texto de primaria para desterrar la enseñanza rudimentaria y responder al cambio constante del conocimiento. Se decidió desarrollar en los niños una actitud científica y proactiva, una conciencia histórica, un sentido de la realidad del conocimiento para adaptarlo al futuro y generar una convivencia tolerante (Tanck, 2010). En lugar de las tradicionales asignaturas se establecieron cuatro áreas de estudio: dos lenguajes [matemático y español] y dos ciencias [sociales y naturales], además de la educación física, la artística y la tecnológica.

Este programa revolucionario se introdujo en la primaria y solo en forma selectiva en secundaria. Se reformaron por ende los libros de textos gratuitos y su elaboración corrió a cargo de Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV-IPN) encargados de los libros de matemáticas y ciencias naturales; y el Colegio de México, encargado de los libros de español y ciencias sociales. A pesar de los cortes y cambios los textos estuvieron vigentes hasta 1992.

Con Echeverría en la presidencia se puede destacar además, la cuestión fundamental de concebir a la *educación como un proceso cultural*, por sobre sus propiedades instrumentales de la que se hablará más adelante; además designa atributos al concepto de aprendizaje que son deseables, como son: la

|

observación, el análisis, la reflexión crítica, el trabajo socialmente útil y la capacidad de autoaprendizaje.

El concepto de *educación como proceso cultural* se fincó en la idea de que *"todos nuestros problemas desembocaban o se relacionan con la educación; no es posible ningún avance económico y ninguna mejoría social sin que se logre una educación popular para llevar al pueblo los beneficios de la cultura"* (Latapí, 1989).

También, según Ornelas (1995), quizás en respuesta a una tendencia internacional en boga, la ley estableció la obligación de que los planes y programas de estudio debían de responder a objetivos de aprendizaje y obligarían al gobierno y a particulares a "evaluar los resultados de la educación". Además hubo otros "logros" como son los siguientes:

- Sé creó la Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa.
- En 1973 se legisla la Ley Federal de Educación.
- Establece el Sistema Nacional de Educación para adultos.
- Se establece el Plan Nacional de Castellанизación.
- En 1975 se reforman los planes de estudio de las escuelas normales.

En lo que respecta al fundamento ideológico-filosófico, se concibió la idea de ver la educación como medio de compensación, para promover la justicia y movilidad social. La educación artística en primaria, queda maniatada a la idea reduccionista de educación como parte del "proceso cultural" mencionado en párrafos anteriores, sin tener aun objetivos y fines trascendentes para éste tipo de educación y sirviendo de nueva cuenta a cuestiones político-ideológicas, como las antes mencionadas.

Para la organización del aspecto curricular se consideraron propuestas basadas en el desarrollo físico, intelectual, emocional y socialización de los

|

educandos. Además los programas dejaron de ser enciclopedistas cambiándolo por uno más moderno y acorde a las necesidades sociales (Latapí, 1989).

El programa se dividió en siete áreas que son:

- Lenguaje
- Matemáticas
- Ciencias naturales
- Ciencias sociales
- Educación física
- Educación artística
- Educación tecnológica.

Cada área incluye un objetivo general, subdividiéndose en unidades de aprendizaje, también organizados en objetivos particulares y secuenciados con sus actividades. Considerando que los principios psicopedagógicos partían en la formación del hombre nuevo en la escuela que los representaba, así fue como que los aprendizajes se dieron pensando en él aprender a aprender. En esta reforma se priorizó la participación de la familia, escuela, comunidad como conjunto para la activación de una sociedad crítica (Latapí, 1989).

Los recursos didácticos en la reforma del 72, se utilizaron mediante instructivos para el maestro que se repartían por grado y en él se incorporaban las asignaturas, también se contaba con los libros y cuadernos de trabajo, listados de temas didácticos. Existía, como se mencionó antes, un libro de español, matemáticas, ciencias naturales y sociales. Pero no de educación artística, física y tecnológica (Latapí, 1989).

Sin embargo, hay que destacar que esta reforma educativa de los 70s, fue la primera vez que se “consideró” a la educación artística, como área dentro del proceso educativo conformada por cuatro manifestaciones artísticas (música, teatro, artes plásticas y danza).

Al considerar la educación artística como parte del programa escolar de educación primaria, la educación normalista contempló por primera vez la “formación didáctica” que capacitara a los nuevos docentes para encauzar al alumno de educación primaria en las cuatro manifestaciones artísticas antes mencionadas, esta preparación para la planeación docente en el área de educación artística tomó como referencia los entonces nuevos programas de educación primaria y se emplearon 2 horas a la semana para educación artística y su didáctica en las escuelas normales de aquel entonces (SEP, 1975, en Esquivel, 2003).

En vísperas de la última década del siglo, México no había logrado elevar “la calidad de la educación”. La crisis económica y la globalización habían obligado al gobierno del presidente Miguel De la Madrid a modificar el rumbo del país con una mayor apertura a los mercados externos para favorecer la competitividad de los productos mexicanos, provocó el quiebre de empresas desarrolladas al amparo del proteccionismo. Ese drástico cambio de rumbo afectó al sistema político que había tratado de modernizarse con la representación partidista en el congreso, al multiplicarse el número de diputados y senadores y los fondos para mantenerlos. El empobrecimiento y la erosión del partido oficial generaron mayor politización, lo que hizo muy competidas y polémicas las elecciones de 1988, que “ganó” Carlos Salinas de Gortari periodo del que hablaremos más adelante.

Después de casi tres cuartos de siglo y una transformación profunda de México, se pasó de una economía preponderantemente agrícola y para el autoconsumo, a una sociedad comercial con los Estados Unidos y Canadá en un bloque económico de magnitudes impresionantes, dentro de relaciones económicas globales; de ser un territorio cuyo medio de comunicación más importante era poco más de 15 mil kilómetros de vía de ferrocarril, a una geografía que se puede comunicar instantáneamente vía satelital; de una población de aproximadamente 15 millones de habitantes al terminar la revolución, de la cual

cerca del 70% de estos habitantes era rural, a casi 90 millones en la última década del siglo XX, cuya mayoría es principalmente urbana; de tener 80% de analfabetas en la población adulta, a más o menos 11% en 1993 (Ornelas, 1995).

Inequidades como la pobreza, marginación, monolingüismo, incomunicación, migración fueron, son y serán una afrenta a la convivencia civilizada ya que son elementos difíciles de superar. Sin embargo, no se puede negar que México ha enfrentado crisis económicas y periodos largos de crecimiento constante.

En política, se pasó de la época de los caudillos al liderazgo institucional, del maximato al presidencialismo; de la hegemonía casi absoluta del partido oficial a "*elecciones realmente competidas*". De los grandes imperios coloniales, el dominio territorial y la extracción de materias primas para la industria de las metrópolis, se transitó al predominio de las finanzas y la creación de bloques económicos (Ornelas, 1995). El progreso técnico es innegable y los nuevos avances de la ciencia asombran cada día a la humanidad. Pero también el proceso material ha generado el deterioro del medio ambiente global.

En el periodo gubernamental de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988), en cuanto a la educación artística, surge en 1983, el Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP), a partir del análisis de los contenidos de los programas de educación primaria, con la intención de apoyarlos desde una perspectiva cultural y es enriquecido más adelante, en 1988 con la creación del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA, 2010), de la que se hablará más adelante.

El PACAEP fue un programa nacional "opcional", un modelo de capacitación anual para maestros de Educación Primaria en servicio frente a grupo, en él se les proporcionaban los elementos teóricos, metodológicos y prácticos necesarios para la organización, coordinación, realización y

sistematización de las actividades culturales y artísticas (SEP, CONACULTA Y CONADECI, 2000). A la fecha del presente estudio, este programa ya no está vigente, excepto en algunas entidades federativas como Michoacán y Jalisco.

En 1984 se reforma de nuevo el plan de estudios de escuelas normales, se establece como grado académico licenciatura, como parte de la propuesta de una revolución educativa para elevar la calidad de la educación, en el plan de estudios se observa la inclusión de la educación artística en los primeros 3 semestres con 4 horas por semana, con un *curso complementario y "opcional"* de 3 horas por semana (Esquivel, 2003).

Durante la campaña presidencial de Carlos Salinas, se organizaron foros sobre educación y difusión cultural, en ellos se insistió en la necesidad de crear una Secretaría de Cultura. Como respuesta a esta demanda poco después de la toma de posesión, Salinas anunció la creación del Consejo Nacional para la cultura y las Artes (CONACULTA) que se encargó de la promoción de eventos artísticos y culturales de las más alta calidad, la exhibición viajera del arte mexicano "Esplendor de treinta siglos" (solo se expuso en el extranjero), el financiamiento de una sala de culturas precolombinas en el museo Británico y la fundación del canal 22. También se apoyó la producción de cine y la edición de películas mexicanas clásicas para su venta o préstamo en bibliotecas públicas, sin olvidar financiar la arqueología y los museos.

El antecedente inmediato de CONACULTA fue la Subsecretaría de Cultura de la Secretaría de Educación Pública, sin embargo, a través de un decreto en 1988 se desprende de ésta y anexa todas las instituciones, entidades y dependencias de otras secretarías con funciones de carácter cultural, (CONACULTA, 2010).

Con Carlos Salinas como presidente (1988-1994), se impuso el liberalismo social como línea política e ideológica que sostuvo el gobierno, consideró a la

educación como un imperativo para fortalecer la soberanía nacional perfeccionar la democracia y modernizar al país, en un marco de desestabilización de la economía.

Se pretendía como cambio estructural del país, reducir las desigualdades, geográficas y sociales, hacer más eficiente y de calidad la educación mediante el *reentrenamiento de los maestros*, integrar la educación al “desarrollo” y utilizar modalidades no escolarizadas. Se buscó involucrar a los padres, maestros y grupos organizados como la iglesia y los sindicatos. El proceso culminó con el Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá (TLC) que sin considerar las diferencias estructurales entre los tres países, en cierto modo desfavoreció a México (Tanck, 2010).

Se anunció que la educación básica obligatoria comprendería preescolar, primaria y secundaria. La reformulación de contenidos y materiales semejó el movimiento estadounidense de *“regresar a lo básico”*; lectura y aritmética elemental. Los programas subrayaban mejorar la capacidad de comunicación y la resolución de problemas. A esto se agregó una “historia patria” que cimentara la identidad nacional, para contrarrestar el embate de los medios de comunicación, el libre comercio y la globalización. También se aumentó a 200 los días efectivos de clases (Tanck, 2010), sin embargo, la educación artística seguía siendo vista como una materia de relleno.

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica a principios de los 90s surge como una recomendación del Banco Mundial al gobierno salinista, con ella, México inició otra profunda transformación, que operó durante casi dos décadas, sus objetivos aunque repetidos pretendían mejorar la calidad de la educación, aumentar la escolaridad, descentralizar por completo el sistema e intentar que la sociedad participara en la tarea (Tanck, 2010). Además, tuvo como marco una política pública que consideraba a la educación como un

imperativo para fortalecer la soberanía nacional, perfeccionar la democracia y “modernizar” al país.

También se puso en marcha la tan anhelada descentralización, con lo que parte del control de la enseñanza pasó a manos de los estados, aunque la SEP mantuvo la facultad de revisar programas y materiales de enseñanza de todo el país, además el presupuesto era centralizado, por lo que, esta “descentralización” trajo como consecuencia un paulatino retraso por los desencuentros regionales, provocados por los grupos de presión que desconocían la autoridad de los gobiernos estatales en educación. El presupuesto asignado a la SEP bajó del 6.2% al 5.2% al terminar el mandato de Salinas, bajando de nueva cuenta al iniciar el periodo presidencial de Zedillo al 4.2% del producto interno bruto (PBI), insuficiente para la demanda educativa de ésta época (Tanck, 2010).

Regresando a los esfuerzos por mejorar la calidad de la educación, con la expedición del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992, México inició una profunda transformación de la educación y reorganización de su sistema educativo nacional, que dio paso a reformas encaminadas a mejorar e innovar prácticas y propuestas pedagógicas (*que se concretaron en el siguiente sexenio con la reforma al plan de estudios de las escuelas normales de 1997 y de la que se hablará más adelante*), así como a una mejor gestión de la educación básica. Sobre estas reformas, el nuevo plan de estudios 2011, expresa que las reformas son necesarias para un país que iniciaba una etapa renovada en la democracia y la apertura de su economía, cuyos principales retos eran incrementar la permanencia en el nivel de primaria y la cobertura en los niveles de preescolar y secundaria; actualizar los planes y los programas de estudio; fortalecer la capacitación y actualización permanente de las maestras y los maestros; reconocer y estimular la calidad del docente, entendida como su preparación para enseñar; fortalecer la infraestructura educativa; consolidar un auténtico federalismo educativo al transferir la prestación de los servicios de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno

Federal a los gobiernos estatales, y promover una nueva participación social en beneficio de la educación (SEP, 2011, a).

Se trató, sin duda, de una reforma profunda y pertinente que permitió al sistema educativo nacional alcanzar un crecimiento formidable, aun en momentos económicos particularmente difíciles, como el que se enfrenta en la actualidad. Hasta ahora, el Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica ha operado durante casi dos décadas, y si bien muchos de sus propósitos y supuestos se han fortalecido con el paso del tiempo, otros deben revisarse profundamente, desde la perspectiva de la necesidad de elevar la calidad en los procesos y resultados de la educación básica. No podría ser de otra forma, en la medida que las políticas públicas para dicho nivel educativo, y la sociedad en que se desarrollan fue y es en esencia, dinámica y han registrado profundas transformaciones (SEP, 2011, a).

Esta reforma, sin dejar a un lado la premisa de que la transformación del sistema educativo nacional descansó en el mejoramiento del bienestar y desarrollo integral de las niñas, los niños y los jóvenes, en materia de salud, alimentación y nutrición, consideró las condiciones sociales para mejorar el acceso, la permanencia y el egreso oportuno de los alumnos que estudiaban en las escuelas públicas de educación básica en todo el país.

A pesar de las anteriores acciones, no se encuentra el más mínimo reconocimiento de la implementación de una educación artística de “calidad” mucho menos su operatividad y necesidad de implementación.

En el Plan de estudios 2011 (SEP, 2011, a) se *“afirma”* que, con el propósito de formar ciudadanos con mayores oportunidades de aprender y desarrollar trayectorias educativas exitosas en términos de sus condiciones e intereses particulares, se buscó fortalecer a la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

La RIEB es una política pública (vigente) que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de estándares curriculares, de desempeño docente y de gestión (SEP. 2011, a).

Se considera que la educación artística aporta al currículo uno de los soportes de la educación integral, ya que para que se logre la antes mencionada formación integral, son necesarias la cultura, las artes, la ciencia, la tecnología, los valores y las actividades físicas que son necesarias para el desarrollo individual y colectivo.

El programa de educación primaria vigente en 1993, a pesar de reflejar el esfuerzo o intención de proporcionar un lugar relevante a la educación artística, es más una muestra clara de la posición subordinada de la educación artística con respecto a las matemáticas, al español, a las ciencias naturales y sociales, pues es evidente en la distribución de los tiempos asignados a cada materia, ya que no se modificó el tiempo asignado a la materia desde la reforma educativa del periodo de Echeverría.

Lo anterior, solo describe el problema que enfrenta la educación artística en cuanto a la carga horaria, pero veamos que dice el currículo sobre la materia; en su capítulo dedicado a la educación artística, el plan de estudios de educación básica 1993 se establece sin rodeos que *"el programa de educación artística tiene características que lo distinguen de aquellos con un propósito académico más sistemático... sin ajustarse a contenidos obligados, ni a secuencias preestablecidas"* (SEP, 1993). Los maestros "seleccionaban", de las actividades sugeridas (las que su entender del arte les dictaban). Fue contrastante en extremo el carácter lúdico que se daba en este periodo (y se sigue dando) a la educación artística en preescolar y la solemnidad innecesaria y pasajera, carente de arte de la educación artística en primaria.

Destaquemos que en primaria, el programa y plan de estudios de 1993 reconocía, para los seis grados, cuatro asignaturas asociadas con la educación artística, a saber: expresión y apreciación musical, corporal (danza), plástica, y teatral. Al llegar a sexto grado el programa suponía que el niño podría apreciar diversos estilos musicales y participar en la creación de una narración sonora (expresión y apreciación musicales) (SEP, 1993).

Además, en lo que correspondía a danza y expresión corporal, el niño sería capaz de distinguir las características de las danzas y los bailes, hasta la ejecución de secuencias de pasos de baile a partir de un diseño dancístico y su representación para la comunidad escolar.

En lo que respecta a la apreciación y expresión plásticas se hablaba de la utilización de diferentes técnicas para la elaboración de proyectos artísticos. La idea era terminar con la realización de una muestra gráfico-plástica. De igual manera, en la apreciación y expresión teatral se proponía la adaptación, montaje y escenificación de un guión teatral, registro de diálogos, efectos sonoros y caracterización de un personaje (SEP, 1993).

Claro todos los anteriores temas a saber de educación artística fueron “en teoría”; pues se trató, a todas luces, de objetivos cargados de un optimismo poco razonable, lo que dará más sustento al concepto de ficción educativa planteado para esta tesis. En concreto, si se contempla que de las 800 horas de trabajo del ciclo escolar se dedican 360 horas al español (9 semanales), 240 a las matemáticas (6 semanales), 60 a historia (1.5 semanales) y 60 a geografía (1.5 semanales). En cambio, a educación artística se destinan 40 horas al año: una hora por semana: apenas el 5 por ciento del total del tiempo de la educación primaria (SEP, 1993).

La siguiente conclusión salta a la vista; al terminar el sexenio de Salinas, tuvimos en la primaria, la concentración del 61 por ciento de la educación básica (cerca de 15 millones de educandos), y una muy pobre valoración de la relevancia de la educación artística como agente catalizador de las competencias socio-emocionales, matemáticas y comunicativas de los niños, (Bracho, 2003).

Volviendo al campo de los programas infantiles, recordemos que hacia 1988 se encontraban adscritos a distintos organismos gubernamentales del sector cultural; sin embargo, con la creación del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, fueron redimensionados y recibieron un tratamiento particular.

Con Ernesto Zedillo (1994-2000) al frente de la presidencia; en 1995 ante la necesidad de articular los programas dirigidos a los niños, de manera que adquirieran su justa dimensión en el conjunto de las tareas de la política cultural, se creó la Coordinación Nacional de Desarrollo Cultural Infantil, CONADECI. Este programa en el conjunto de las tareas del CONACULTA, partió del reconocimiento de que el arte y la cultura no podían entenderse simplemente como elementos complementarios de la formación escolar, sino que se constituían por sí mismos, en forma y contenido (CONACULTA, n. d.).

A partir de 1995, la política de atención a los niños fue reorientada. De esta manera, la Coordinación Nacional de Desarrollo Cultural Infantil, articuló el concepto de "Alas y raíces a los niños" bajo el cual fortaleció los vínculos de la política cultural con el sistema educativo nacional, en el ciclo de la educación básica; contribuyó al desarrollo de la sensibilidad y de los valores culturales y artísticos; colaboró en la tarea de iniciar a los niños en la apreciación de las artes y el disfrute del patrimonio cultural; fomentó la expresión creativa de la infancia y alentó la profesionalización de los promotores del desarrollo de la cultura infantil, así como la creación cultural para los niños (SEP, et al 2000). Descrita como una verdadera "maravilla" por algunos de los maestros que en este programa participaron.

Se vinculó con el sector educativo a través de los Programas Estatales de Desarrollo Cultural Infantil y en colaboración con la Secretaría de Educación Pública, se llevaron a cabo numerosas actividades dirigidas a los alumnos de preescolar, primaria y educación especial, bajo la perspectiva que ofreció "Alas y raíces a los niños". Tales actividades, de carácter formativo y recreativo a la vez, incluyeron funciones de títeres, cine, danza y pantomima; presentación de narradores y grupos musicales, así como concursos y talleres de estímulo a la expresión creativa, visitas guiadas a museos, zonas arqueológicas y diferentes recintos patrimoniales (SEP, CONACULTA Y CONACEDI, 2000).

En tales actividades los profesores jugaron un papel preponderante. A fin de enriquecer los contenidos de los planes educativos y con ello, potenciar las capacidades del magisterio, cerca de 19 000 profesores de educación primaria recibieron, entre 1995 y el año 2000, capacitación como Maestros de Actividades Culturales (MAC), con base en el enriquecido Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP), lo que permitió atender a casi un millón de niños con actividades artísticas, científicas, ecológicas y de memoria histórica, todas ellas indispensables para su formación integral (SEP, CONACULTA Y CONACEDI, 2000).

Sin embargo, planes como el PACAEP Y MAC fueron "programas opcionales" para las instituciones de educación primaria, ya que no se instituyeron como proyectos de aplicación oficial y general a este nivel educativo, por lo que muchas escuelas declinaron la posibilidad de aplicarlo, al parecer porque sacar a los niños del entorno escolar representaba un riesgo que muchos directivos no quisieron correr y porque se duda que existieran los suficientes promotores de desarrollo cultural infantil.

Zedillo en la presidencia optó por la continuación político-ideológica del gobierno anterior y en cuanto a educación se inició la reforma al plan de estudios

de las escuelas normales en 1997, con programas experimentales que consistieron principalmente en reducir la brecha que existía entre lo que se enseñaba en las normales y las exigencias que se planteaban en ese periodo al campo del trabajo docente; sin embargo, en éstos programas se observa que la educación artística tenía prácticamente el mismo limitado tratamiento que tuvo el programa de estudios de primaria de 1993 (Bracho, 2003).

Es decir, aunque fueron y son en la actualidad tres los cursos semestrales dedicados a la materia de educación artística en escuelas normales y se redujeron a 2 horas por semana la impartición de la materia, ninguno de estos cursos se ubicaba en la lista de las materias fundamentales y la educación artística se encontró junto a la educación física y las actividades deportivas en general, ya que se hace alusión de ellas como actividades “extracurriculares”, de nueva cuenta una materia de relleno (Bracho, 2003).

Para el año de 1999, se comienzan a introducir de manera oficial los programas y materiales de estudio de educación artística, en las escuelas normales del país; proceso que termina en el año 2001 con Vicente Fox en la presidencia, con la introducción total en escuelas normales de dichos materiales bajo el proyecto de “*Programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas normales*” (SEP, 2001).

No obstante, en la administración federal de Vicente Fox (2000-2006) bajo el lema de “*desarrollo económico con rostro humano*” (como lema político), se cambió radicalmente la concepción de la educación artística como una materia de relleno (al menos en teoría), ya que en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE 2001-2006) *se reconoce la necesidad que tiene la educación artística de especificar sus contenidos, mejorar su calidad y lograr una mayor cobertura* (SEP, 2001); esto tal vez respondiendo a llamados internacionales como se verá en el siguiente capítulo.

Lo más relevante es que en el periodo gubernamental 2000 - 2006 se eleva la educación artística en el currículo de la educación básica al nivel de la formación científica, matemática y humanística (SEP, 2001), todo lo anterior, por lo menos en teoría, ya que las condiciones para que se diera una educación artística distaban mucho de la realidad, pues por ejemplo: seguían y siguen prevaleciendo las mismas horas de aplicación en escuelas normales (2 horas por semana) y primaria públicas (1 hora por semana) desde la década de los setenta.

En correspondencia con esta idea de educación artística, nacieron en este sexenio programas específicos y redes tecnológicas que como instancias mediadoras promovía el acercamiento del arte con la educación. Se conformó en 2001, desde el Centro Nacional de las Artes (Cenart), la red de las artes para teleaulas, que suman más de 50 en el país; se fundó, dentro del sistema Edusat, el canal 23 (de las artes) con una programación fundamentalmente vinculada con las bellas artes y una de sus barras prioritarias fue la formación docente en Educación por Arte. Existió también el Programa Nacional de Educación Artística (PNEA), cuyo propósito es estimular la investigación y la educación artística, el Programa de Apoyo a la Docencia, Investigación y Difusión de las Artes (PADID) y la maestría en Desarrollo Educativo (Conaculta-Cenart) (Bracho, 2003). Se desconoce si siguen vigentes.

Se destaca la creación del *Libro para el maestro: educación artística primaria SEP 2001*, el cual “no” fue distribuido abiertamente entre los docentes de educación primaria y solo se encontraba, como acervo de materiales de apoyo a la educación artística en los centros de maestros, que en la entidad queretana suman 6 en total (Querétaro, San Juan del Río, Jalpán de Serra, Cadereyta, Tequisquiapán y Amealco de Bonfil) según la Unidad de Servicios de Educación Básica del Estado de Querétaro (USEBEQ, 2011), se afirma que se desconoce hasta la fecha de la elaboración de esta tesis, la existencia de este material y si se encuentra todavía disponible.

Recapitulemos, el sistema escolar mexicano siempre ha estado en función del tipo de organización político-social dominante y además, que la educación (sobre todo la educación artística) tuvo, tiene y tendrá un papel fundamental en el desarrollo, organización y mejoramiento social.

Lo anterior, lleva a recordar que pocos son los filósofos entre ellos Platón y Aristóteles, que afirman y afirmaron que el arte y la sociedad son conceptos inseparables, de que la sociedad, como entidad orgánica viable, depende en cierta manera del arte como fuerza unificadora y fuente de energía (Read, 1979, en Eisner 2004).

La noción de arte cambia con el correr del tiempo; la educación artística, así como se ha visto en este capítulo debe adaptarse a diferentes modificaciones. Recordemos por ejemplo, que en el periodo en el que México fue gobernado por Lázaro Cárdenas la educación fue socialista, lo cual se perdió con el gobierno siguiente.

Tomando como base el panorama educativo a través de la historia moderna de México; con la educación artística se busca reproducir los parámetros artísticos de cada época al difundirlos entre la sociedad a través de la educación. Sin embargo, su objetivo o mejor dicho su ideal no parece ser la copia o imitación, sino lograr el desarrollo de la individualidad de cada estudiante de educación primaria (por lo menos en teoría), por lo que ella, tiene que dar las herramientas necesarias para que el sujeto actúe y pueda explorar su potencial, aunque no se especifica él como, ni él con qué.

Se encuentra que la educación plástica, la educación musical y la educación de la expresión del cuerpo, son algunas de las disciplinas que forman la educación artística, y se deduce de esta revisión histórica de la educación contemporánea del país, que es una asignatura que al parecer de quien investiga ha recibido poca atención en el currículo escolar mexicano por muchos años.

Después de esta breve revisión de la historia de la educación primaria a partir de la creación de la SEP, parece quedar claro que la educación artística en la educación básica de México presenta un enorme rezago histórico que la colocan en desigualdad de importancia con materias como español, matemática y ciencias, lo cual es fácil de observar ya que ocupa en el currículo el mínimo de tiempo escolar en educación primaria (1 hora a la semana) y en 3 semestres de la carrera de educación normal (2 horas a la semana en cada semestre de impartición). Por todo lo anterior, se observa que la educación artística en primaria presenta históricamente los siguientes rezagos:

Primero, la educación artística está sujeta a los cambios político-ideológicos de cada sexenio gubernamental, además de que no se cuenta con investigación, aplicación y difusión en y para la materia que le permita a futuro, una planeación que aporte beneficios al proceso educativo en nivel primaria.

Segundo, la función asignada a la educación artística, tanto en su concepción teórica como en el tiempo destinado a su cultivo, ha sido, con la excepción de preescolar, explícitamente suplementaria y como se mencionó anteriormente, fue en un tiempo carente de sentido, orientación y acción didáctico-pedagógica, ya que no contó por mucho tiempo con fines y objetivos claros y fue una materia de relleno, se redujo en el mejor de los casos a actividades recreativas o extraescolares como: realización de manualidades, festivales, ceremonias oficiales, etcétera.

Tercero, los cambios que se han dado en los planes y programas de educación básica (primaria) sobre educación artística en los últimos 20 años, sólo reconocen en teoría la necesidad de ésta, para lograr la tan anhelada educación integral implícita en el perfil de egreso de educación primaria.

Cuarto, pese al carácter obligatorio de las políticas educativas mencionadas en el párrafo anterior y la teoría que de ellas se desarrolla y que da fines y objetivos a la educación artística, ésta no se concreta en la realidad, ya que los maestros normalistas carecen de cualquier preparación en cualquiera de las áreas de educación artística, y a pesar de esto, se enfrentan así en la realidad a la difícil tarea de planear e implementar los fines y objetivos que las nuevas política educativas plantean sobre educación artística.

Se comprende fácilmente, el lamentable estado que enfrenta la educación artística como materia de relleno o complementaria, al revisar la historia contemporánea de México y de su educación primaria, sus planes y programas de estudio oficiales, incluyendo también, los programas de las escuelas normales del país. Los cuatro puntos anteriores presentan pistas que nos ayudarán a definir y exponer para esta tesis que la planeación didáctica para la educación artística en escuelas primarias públicas es una ficción educativa, pues no se realiza o se hace deficientemente ya que por muchos años no existieron objetivos y fines trascendentes claros para el buen y real uso de las artes en las aulas y además los maestros no cuentan con la suficiente preparación para impartirla en sus clases.

Lamentablemente se observa también, que la educación primaria ha cambiado poco o muy lentamente desde la creación de la SEP, ya que se imparte solo una hora a la semana y es todavía un solo profesor de grupo quien imparte todas las materias de un grado en escuelas urbanas preponderando sobre otras y, en el caso de escuelas de zonas sub-urbanas, semi-rurales y rurales los grupos son multigrado y en estas últimas el mismo profesor tiene que impartir todas las materias pero de diferentes grados de primaria en una misma aula; además, la educación artística (si bien les va) sigue siendo impartida en una hora a la semana, dando mayor importancia a materias como español, matemáticas y ciencias.

En las anteriores condiciones, la práctica docente real se limita a el proceso de enseñanza de la lectura, escritura y a funciones de aritmética básica, lo que significa que las condiciones reales de la educación en escuelas primarias públicas han cambiado de políticas paulatinamente, pero muy poco en la forma de impartición de sus clases por número de horas desde hace más de 90 años. Lo cual, se ve reflejado también en el nulo desarrollo en la cotidianeidad de la práctica docente enfocada a la educación artística.

1.2 Acciones internacionales para la educación artística

Según Manuel Castells (1999), la oposición entre globalización e identidad está dando nueva forma a nuestro mundo y a nuestras vidas. Él afirma que la revolución de las tecnologías de la información y la reestructuración del capitalismo (neoliberalismo económico) han inducido una nueva forma de sociedad que él nombra como: “sociedad red”, que se caracteriza por la globalización de las actividades económicas decisivas desde el punto de vista estratégico.

Estas nuevas formas de sociedad se caracteriza también por formas de organización en redes, por la flexibilidad e inestabilidad del trabajo y su individualización, por una cultura de virtualidad real construida mediante un sistema de medios de comunicación omnipresentes, interconectados y diversificados, y por la transformación de los cimientos materiales de la vida, el espacio y el tiempo, mediante la construcción de un espacio de flujos y del tiempo atemporal, como expresiones de las actividades dominantes y de las elites gobernantes (Castells, 1999).

Esta nueva forma de organización social en su globalidad penetrante se difunde por todo el mundo del mismo modo que el capitalismo sacudiendo las instituciones, transformando las culturas, creando riquezas e introduciendo pobreza, espoleando la codicia, la innovación y la esperanza, mientras que a la

vez impone privaciones e instila desesperación. Siendo por ende un nuevo mundo que Castells (1999), no sabe si describir como feliz o no.

El ejemplo que ayuda a sustentar esta tesis es la afirmación anterior hecha por Castells (1999) acerca de las elites gobernantes; en educación esta elite es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que promueve desde 1996, como resultado de la “*Conferencia mundial sobre educación para todos*” en su informe de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors (1996) “*La educación encierra un tesoro*”, el fundamento acerca del programa de educación artística. Informe que subraya la necesidad urgente de una reforma y el fortalecimiento de la materia en los sistemas escolares, haciendo hincapié en la importancia de una educación “*en y a través*” del arte y la creatividad, especialmente en la educación primaria en los países en vías de desarrollo (UNESCO, 2009, a).

La enseñanza de las artes en este contexto global, está experimentando un proceso de evolución y cambio en algunos países latinoamericanos, vinculado en buena medida a las reformas educativas que se están desarrollando en el continente. En nuestro país se puede constatar, ya que la nueva propuesta curricular plantea un conjunto de desafíos y requerimientos de desarrollo, tanto desde una perspectiva teórica como práctica. Este nuevo escenario cultural está exigiendo cambios de fondo en los modos como concebimos y ponemos en práctica la enseñanza de las artes a nivel escolar y sobre todo en educación básica (primaria).

Según la UNESCO (2009, b), las artes son en la mayoría de las culturas parte integral de la vida: la función, la creación y el aprendizaje están entrelazados. Las artes fundamentalmente tienden a potenciar “instrumentalmente” de manera formal o informal los conocimientos y los métodos de aprendizajes de diferentes disciplinas.

La UNESCO en el trigésimo período de sesiones de la conferencia general en París en noviembre de 1999 lanzó un *Llamamiento internacional para la promoción de la educación artística y la creatividad en la escuela*, con lo que se comenzó a nivel internacional una serie de acciones y programas para fortalecer la conciencia de la importancia de una enseñanza enfocada en el desarrollo de la creatividad a través de las artes, para mejorar la educación de los niños y adolescentes (UNESCO, 2009, f).

Inicia el documento de este llamamiento con unas palabras del célebre violinista y director de orquesta Lord Yehudi Menuhin que hacia el final del siglo pasado, después de haber dedicado su vida a la música y a la búsqueda de un mundo mejor dejó la siguiente frase: "*Por todos lados faltan la mediación y la creatividad. Sobre todo en la escuela. Nuestras vidas carecen del arte y nos dejamos dominar por la violencia*" (UNESCO, 2009, f).

El llamamiento para la promoción de la educación artística y de la creatividad se realizó en el marco del Acto constitutivo y bajo el lema "*la dignidad del hombre exigiendo la difusión de la cultura y de la educación de todos en vista de la justicia, de la libertad y de la paz*" se afirmó, que es un deber para todas las naciones de asegurarse, en un espíritu de asistencia mutua, de que esta acción pueda ser realmente ejecutada (UNESCO, 2009, f).

En consecuencia, en nombre de la UNESCO, se pidió solemnemente a sus Estados miembros que tomaran las medidas administrativas, financieras y jurídicas apropiadas para que la enseñanza de las Artes, que cubrieran esferas como la poesía, los artes plásticas, la música, el teatro, la danza o el cine teniendo una forma obligatoria a lo largo de la educación básica, es decir desde la enseñanza preescolar hasta el último año de secundaria (UNESCO, 2009, e).

Para eso, la participación de artistas, músicos, poetas, dramaturgos, directores, actores y bailarines tenía y tiene que ser animada para la organización de talleres de creación y de creatividad en las escuelas (UNESCO, 2009, a).

Se invitó a los docentes de artes en escuelas a cooperar con los artistas llamándolos a visitar sus instituciones para que la educación artística pudiera y pueda ejecutar su papel educativo, estimulando la creatividad de los niños y adolescentes; se invitó a los docentes de todas las asignaturas a que juntaran sus esfuerzos para tratar de quitar las barreras entre las enseñanzas científicas, técnicas, literarias y artísticas.

Esa perspectiva de interdisciplinariedad fue y es fundamental para permitir a los jóvenes entender el mundo en su globalidad; por ello, se invitó a las instituciones artísticas y culturales como teatros, operas, y salas de conciertos, cines, estructuras de literatura y de poesía, museos, centros culturales o bibliotecas a que abrieran sus puertas para los alumnos de sus comunidad, barrio, o ciudad, programando para ellos actividades específicas, poniendo sus estructuras a su disposición así para que se pueda también exponer sus propias creaciones. Se invitó a los productores de material artístico y musical y a la sociedad civil, en particular a las empresas mecenazas, a que participaran y participen en la financiación de proyectos de creación artística de niños y adolescentes. Se invitó a la prensa escrita y audiovisual para que propaguen programas artísticos, musicales, dramáticos y poéticos para un público de niños y adolescentes, a reservar espacios para la ejecución de prácticas excelentes desarrolladas en escuelas; se invitó a los festivales de arte, de música, de teatro, cine, poesía, a las bienales de arte contemporáneo y ferias de literatura a crear una sección para niños y adolescentes. En fin, se invitó a los padres, miembros de la comunidad internacional y las organizaciones internacionales, regionales o nacionales no gubernamentales especializadas en la promoción de la educación artística a contribuir, según los medios que tengan, a darle a este llamamiento la más amplia difusión posible (UNESCO, 2009,f).

Como respuesta al llamamiento anterior la UNESCO formó el programa de educación artística y creatividad, que promueve básicamente dos enfoques principales para la educación artística, es decir, el aprendizaje “a través” y “en” las artes y la cultura, (UNESCO, 2009, b), aprendizajes de los que se hablará más adelante.

Educación artística según el organismo internacional, traerá como beneficios la introducción de las artes y las prácticas culturales en ambientes de aprendizaje, lo que se verá reflejado en un equilibrado desarrollo intelectual, emocional y psicológico de los individuos y de las sociedades. Esta educación no sólo fortalece el desarrollo cognitivo y la adquisición de habilidades para la vida como el pensamiento innovador y creativo, la reflexión crítica, habilidades de comunicación inter-personal, etc., sino que también aumentará la capacidad de adaptación social y la conciencia cultural de los individuos, lo que les permitirá construir identidades personales y colectivas como la tolerancia, la aceptación y el aprecio por los demás, etcétera (UNESCO, 2009, b)

El programa de educación artística y la creatividad, impulsado por la UNESCO (2009, c) se divide en tres fases que son según el mismo organismo internacional las siguientes:

- Primera fase del 2000-2003
- Segunda fase del 2003-2006
- Tercera fase del 2006-2010

Primera fase 2000- 2003

La primera fase (2000-2003), buscó que con los esfuerzos se concretará, a través de estudios de investigación, y la organización de reuniones regionales de expertos en educación del arte (mundiales), el reconocimiento del estado de la

educación artística a nivel mundial y la elaboración de directrices para preparar un método, un programa y materiales pedagógicos para la educación artística de cada país con un enfoque “global” y coherente, ésta se llevo acabó para América Latina y el Caribe en la conferencia regional sobre educación en la Universidad de Uberaba, Brasil del 16 al 19 de octubre 2001 (UNESCO, 2009, c).

En esta conferencia, México contó con la participación de la Mtra. Nora Mendoza, Directora de desarrollo de la dirección de desarrollo curricular de la SEP, en su informe mencionó que en el país se creó la *Red de las artes y enseñanza de lenguas y culturas indígenas*, programa que aspira a que con la noción de interculturalidad que lo sustenta “como parte de un proyecto de nación”, que pueda anular las “asimetrías” que han marcado el ámbito educativo del país (UNESCO, 2009, c).

Las conclusiones de esta primera reunión, fueron publicadas bajo el nombre de “*Métodos, contenidos y enseñanzas de la educación artística en América latina y el Caribe*”, documento en el que se hace énfasis del derecho, la situación y los desafíos de la enseñanza de las disciplinas que conforman a la educación artística, además de mejorar la calidad de la enseñanza de las diferentes disciplinas que conforman las artes, la formación continua en las materias artísticas por parte de los maestros y los apuntes generales que deberían tener sobre la enseñanza de las artes (UNESCO 2003). (Es en resumen una pelea contra la ignorancia de la importancia de una educación artística).

Segunda fase 2003 -2006

La segunda fase (2003-2006) tuvo como actividad preparatoria principal para el bloque de América Latina y el Caribe la conferencia regional en Bogotá, Colombia del 28 al 30 de noviembre del 2005 bajo el título “*Hacia una educación artística de calidad: retos y oportunidades*” (UNESCO, 2009, c).

La conferencia regional para la región de América Latina se celebró en Bogotá, Colombia, los días 28 y 29 de noviembre del 2005. Este evento oficial fue preparatorio con miras a la conferencia mundial sobre educación artística que se celebró en Lisboa, Portugal, del 6 al 9 de marzo del 2006, que después será mencionada.

En esta conferencia preparatoria, este grupo de países latinoamericanos, trabajó los aspectos de identificación y conocimiento de las políticas y estrategias proyectadas, además de trabajar en la identificación de las limitaciones fundamentales que obstaculizan la buena marcha de los procesos, así como las mejores experiencias que pudieron tener un efecto replica en la región, hacia la primera conferencia mundial sobre educación artísticas de 2006 (UNESCO, 2009, c).

Esta conferencia reunió a más de 1200 participantes, procedentes de 97 estados miembros de la UNESCO y se discutieron temas como la promoción y la introducción de la educación artística en los diferentes niveles políticos, el impacto de la educación artística en las diferentes esferas sociales, culturales y académicas, la educación de calidad y su relación con la formación docente e implementación de nuevos modelos pedagógicos y por último, tocó el tema de la promoción de consorcios para la introducción de programas de educación artística (UNESCO, 2009, c).

En nuestro país este consorcio se llama “ConArte”; es una institución que tiene como misión incorporar la enseñanza del arte a la educación básica y medio superior, relacionándola con la ciencia, la comunicación y la tecnología, para lograr la formación cultural y artística de los niños y jóvenes de México, fue creada en mayo de 2006 por un grupo de empresarios, educadores, artistas, comunicadores y profesionales de la educación y la cultura (ConArte, 2008).

Volviendo a la primera conferencia mundial de educación artística (UNESCO, 2009, d), en ella, se propuso lograr resultados factibles con el abordaje de los siguientes temas, a saber:

- La Promoción de la educación artística mediante la estrategia de resaltar la importancia de la diversidad cultural en la educación artística y el desarrollo sostenible,
- El Impacto de la educación artística,
- Estrategias políticas para la promoción de la educación artística, y
- La Formación de profesores.

En esta primera conferencia el primer tema antes mencionado, se lograría a través de la defensa al valor de la creatividad cultural y artística, así como con el reconocimiento del importante papel de la educación artística en la economía post-industrial, invitando a la comunidad mundial, a actuar y a centrarse en temas relacionados con el contexto global en el que se vive y en el futuro de mismo, así como, a fomentar el *aprendizaje “en y a través” de las artes* (UNESCO, 2009, c).

El segundo tema buscó presentar las investigaciones de aquellos aspectos de la educación artística, tales como, las mejoras en las prácticas, estudios de caso y evaluaciones en el campo de la educación artística y como éstos inciden en cohesión social y el respeto a la diversidad cultural, la no-violencia, la apreciación del patrimonio cultural, el pensamiento creativo y artístico, etc., a través del impacto de la educación artística (UNESCO, 2009, c).

En el tercer tema buscó, a través de la implementación de estrategias políticas para la promoción de la educación artes, las cuales deben estar basadas en la necesidad de reducir la brecha entre planeación e implementación de tales políticas, definiendo que el papel de la educación en y a través de las artes es el instrumento, que prepara a los niños en éste nivel educativo (primario) prepara

para participar en un entorno globalizado “*sin perder su identidad*” y vincular así los esfuerzos de la educación artística con la búsqueda de una mejor calidad educativa (UNESCO, 2009, c).

El último tema de la conferencia buscó exponer que a través de la formación docente en el ámbito de educación artística, es necesario reforzar la formación “en y a través” de las artes en la educación del profesorado de educación básica, “maximizando” el trabajo de los profesores en distintas disciplinas artísticas, con lo que se lograría asegurar que, lo que se enseña en las prácticas docentes (pedagógicas) tendrá en cuenta los aspectos creativos de las artes (UNESCO, 2009, c).

Recapitulando, un gran número de documentos fueron presentados escritos en el contexto de la primera conferencia sobre educación artística, para proporcionar un enfoque de profundidad y multi-inter-transdisciplinariedad de la educación artística en los diferentes contextos geo- culturales. Los documentos presentados se clasificaron según, los siguientes temas: defensa, impacto social, cultural y economía, maestros en formación, métodos de enseñanza, nuevas técnicas pedagógicas, los niños con necesidades especiales, nuevos medios de información y asociaciones sociales, algunos de los cuales como ya se mencionó tiene más importancia (UNESCO, 2009, c).

La UNESCO, presentó como principales resultados de esta primera conferencia mundial sobre educación artística, que en este primer encuentro dedicado exclusivamente a la educación artística reunió a 1200 participantes de 97 estados miembros de la Unesco (UNESCO, 2009, c). El principal resultado fue la hoja de ruta para la educación artística, que fue una política que guiaría el documento destinado a proporcionar apoyo y orientación para el fortalecimiento de la educación artística a nivel internacional y de la que se hablará más adelante.

En esta primera conferencia se logró formar una alianza entre los tres participantes INSEA ONG (Sociedad Internacional para la educación por el arte), ISME (Sociedad Internacional para la educación musical e IDEA (Asociación internacional de educación de drama y teatro). Con la reunión de los principales actores involucrados en la educación artística, más los ministerios de cultura o educación, representantes de organizaciones no gubernamentales, investigadores, artistas profesionales y especialistas en el campo de la educación artística se estableció una base más sólida para el intercambio de ideas, prácticas y conocimientos para fomentar los desarrollos futuros en el campo de la educación artística (UNESCO, 2009, c).

Esta primera conferencia sobre educación artística fue la culminación de 25 años de investigación en diferentes contextos geo-culturales en el ámbito de educación artística. Para asegurarse de que la conferencia fue fructífera tanto en su reflexión y los resultados, la UNESCO y sus socios llevaron a cabo una serie de iniciativas como la conferencia “preparatoria” regional América Latina y el Caribe.

Uno de los principales objetivos o resultados de esta conferencia fue el diseño de un marco conceptual y práctico llamado “hoja de ruta”, que proporciona apoyo y orientación para el fortalecimiento de la educación artística a nivel internacional.

La hoja de ruta de la UNESCO (2010, f), tiene como objetivos:

- Establecer un marco de comprensión del concepto de la educación artística.
- Abogar por la importancia y el papel esencial de la educación artística.
- Ofrecer recomendaciones estratégicas para las decisiones políticas y acciones relacionadas con la educación artística.

Elaborar la hoja de ruta de la UNESCO para la educación artística fue un proceso de consulta largo. El documento fue elaborado por primera vez por un grupo de redacción, previo a la primera conferencia mundial y más tarde revisada y actualizada, siguiendo las recomendaciones de las organizaciones no gubernamentales y los estados miembros. Esta hoja de ruta se distribuyó finalmente a los estados miembros de la UNESCO en noviembre de 2007 (Unesco, 2010, f).

Tercera fase (2006-2010)

La aplicación de la hoja de ruta de la UNESCO mediante encuestas arrojó resultados que sirvieron para preparar la 2ª conferencia mundial sobre educación artística, celebrada en Seúl (República de Corea) del 25 al 28 de mayo del 2010. La hoja de ruta aportó un importante marco teórico y práctico para orientar el crecimiento y desarrollo cualitativos de la educación artística. Entonces un objetivo fundamental de la conferencia de Seúl era reevaluar la hoja y fomentar su aplicación cabal. La agenda de Seúl fue planeada para servir de plan de acción concreto al incorporar la esencia de la hoja de ruta en una estructura con tres objetivos globales:

1. Velar porque la educación artística sea accesible, como elemento esencial y sostenible de una educación renovada en gran calidad.
2. Velar porque las actividades y los programas de educación artística sean de gran calidad, tanto en su concepción teórica, como en su ejecución.
3. Aplicar los principios y las prácticas de la educación artística para contribuir a la solución de los problemas sociales y culturales del mundo contemporáneo.

Cada uno de los anteriores objetivos está acompañado de varias estrategias y tipos de acción específicos. En la agenda de Seúl se pide a los estados miembros de la Unesco, la sociedad civil, las organizaciones profesionales y las comunidades que reconozcan los objetivos rectores, apliquen las estrategias propuestas y ejecuten las actividades, en un esfuerzo concentrado por hacer realidad todo el potencial de la educación artística de calidad a fin de renovar positivamente los sistemas educativos, lograr objetivos sociales y culturales fundamentales y, por último, beneficiar a los niños, los jóvenes y a quienes practican el aprendizaje a lo largo de toda la vida, cualquiera sea su edad (Unesco, 2010, c).

Por último, parece obvio y no es de extrañar que la enseñanza de las artes, al igual que otras prácticas, esté siendo sometida a diversos requerimientos y exigencias de cambio, acordes con las mismas exigencias artísticas y como factor de cambio y transformación social. Ya que según la UNESCO (2003) las nuevas realidades culturales que estamos viviendo, bajo el paradigma económico, científico y técnico, también exigen y exigirán cambios en los contenidos y orientaciones metodológicas de la educación en específico de la enseñanza del arte.

La promoción de la educación artística entre los miembros de la UNESCO es el resultado de acciones deliberadas realizadas a partir del llamamiento internacional para la promoción de la educación artística y la creatividad en la escuela, su objetivo es explorar las posibles contribuciones de la educación artística para satisfacer las necesidades de creatividad y sensibilidad que requieren las culturas del siglo XXI, se centra en estrategias necesarias para introducir o fomentar la educación artística los entornos de aprendizaje escolar.

Su trabajo está encaminado a que los miembros de esta organización internacional tomen conciencia de la importancia de la educación artística y el papel vital que ésta desempeña en una mejor calidad de la educación. Con estas y

nuevas acciones la UNESCO (2010, b) intenta definir conceptos e identificar y promover buenas prácticas en el ámbito de la educación artística.

Desde el punto de vista práctico las acciones antes mencionadas se pueden usar como referencia, que irá evolucionando y en el que se esbozarán las medidas y cambios concretos que se necesitan para introducir o fomentar la educación artística en entornos educativos (formales o informales) y tal vez, para establecer un marco sólido para la toma en un futuro de decisiones y acciones que deban emprenderse en este campo educativo en el futuro.

Para la realización de esta tesis es importante exponer las acciones de la UNESCO para la promoción de la educación artística, ya que ellas parecen representar una cosmovisión que tiene por objetivo al igual que esta tesis el generar un consenso sobre la importancia de la educación artística en los sistemas educativos en especial la educación primaria de México, para el desarrollo de sociedades creativas y sensibilizadas a la cultura; fomentar actuaciones y reflexiones “en común” y por último, buscar reunir los recursos humanos y financieros necesarios para aumentar el grado de integración de la educación artística en los sistemas y los centros educativos.

La investigación de la política educativa en este periodo arroja que: la transformación del proceso educativo se está dando de muy diversas maneras desde la fundación de la SEP y hasta nuestros días, la historia contemporánea de la educación en México da muestras de los cambios educativos en su dimensiones políticas, sociales y técnicas de aplicación, que la han llevado a desarrollarse según las exigencias de la sociedad en la que se ve inmersa, es decir, desde una sociedad destrozada por la revolución y con una forma de vida meramente rural, pasando por una sociedad que entró en un proceso de modernización a través de la industrialización, llegando hasta nuestros días a una sociedad política globalizada, que se conecta en y a través de las tecnologías de

la información y la comunicación, la cual se dio en el período presidencial de Calderón manera acelerada por diversa causas.

Entre esas causas se encuentra la globalización de la información del conocimiento, la creciente interacción de diversas teorías y paradigmas educativos y el intercambio de las crecientes experiencias de educación artística en educación primaria entre diversas culturas, así como el convencimiento de que la educación como tal, es un instrumento importante para mejorar las condiciones de vida, como lo refiere la UNESCO al aseverar que constituye una función esencial en el desarrollo continuo de la persona y las sociedades (Delors, 1996).

1.3 Planteamiento del problema

Planeación educativa de la educación artística un proceso no simplificador

En la actualidad, creer en la educación como un espacio de posibilidades es también creer en los procesos educativos vívidos por una colectividad que comparte símbolos propios y que se reconoce en la manifestación de transformaciones simbólicas no simplificadoras de una misma realidad que nos conecta, pero, ¿cuáles son estas transformaciones que convergen para creer que la buena planeación educativa o didáctica de la educación artística está implicada en la construcción y organización del conocimiento, los deseos, los valores y las prácticas sociales?

La transformación educativa que sufre México permite observar un proceso complejo no simplificador con diferentes dimensiones (política, social, técnica y metodológica) siendo cada una vital en el proceso de planeación educativa o didáctica, pero, será acaso difícil planear didácticamente la educación artística, ó qué es lo que no se contempla para lograr su efectividad, o en su defecto, qué es lo que no se reconoce que la convierte en ficción para esta tesis.

Partiendo de una perspectiva no simplificadora de la enseñanza del arte, los siguientes puntos afectan el proceso de planeación educativa (didáctica) de la educación artística en primaria, por ello se considera necesario exponerlos por separado para comprenderlos,

- Planeación o ficción educativa de educación artística como práctica docente.
- Rumbo a una cosmovisión global de la enseñanza del arte.
- Incongruencia en la concepción de la educación artística.
- Cambio de modelo pedagógico.

Planeación o ficción educativa como práctica docente

El término de ficción educativa, visto desde las dimensiones sociales, políticas y técnicas de la planeación didáctica, requiere de la anticipación de los procesos ideológicos, científicos y técnicos que tendrán lugar en el proceso educativo, es decir, el proceso de transformación para asegurar una educación de calidad en el país, visto desde una filosofía o perspectiva que nombraremos Verniana, significa que: "Todo lo que una persona pudiera imaginar en cuanto al proceso educativo, otras podrán hacerlo realidad". En este caso, los alumnos son y serán esos actores a los que corresponde hacer realidad mediante trabajo, las ideas del maestro (planeación didáctica) y éstos a su vez, son los actores que harán realidad la promesa de un pensamiento aún mayor, la de un Desarrollo Humano sustentable, propuesta por otros pensadores y expuesta en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012.

Esta tesis plantea que la falta de una planeación didáctica seria de la educación artística tendrá como resultado la indefinición del quehacer y los recursos y estrategias que son necesarios para educar, limitando las dimensiones política, social y técnica, desembocando en el incumplimiento de los fines, objetivos y metas que se busca lograr con tal educación.

La Dimensión Política se vería afectada al no atender los marcos normativos existentes, lo que se reflejaría en problemas institucionales de corte directivo-administrativo-pedagógico. En un breve periodo laboral en una desaparecida escuela primaria, al detectar que la mayoría de los maestros presentaban problemas para presentar sus planeación didáctica, en el tiempo y forma (en el formato de cartas descriptivas, como aún lo exige la SEP a las escuelas incorporadas), y la presión de tener que cumplir con la normatividad que exigía en ese entonces la supervisión sobre la institución despertó el interés de conocer las políticas que rigen el sistema educativo a nivel de educación básica, pensando que el problema podría ser originado por el desconocimiento de las políticas educativas, con una investigación que lleva 7 años, se logró el reconocimiento de que en la educación interactúan diversos aspectos que en este caso no son solo políticos, sino también sociales, técnicos y metodológicos, (Bourdieu, 1997) y que muchas veces permanecen ocultos a primera vista.

Se afecta la Dimensión Social, pues para realizar la planeación educativa no se tomará en cuenta para su elaboración, el "ideal" que señala que las escuelas reproducen la "ideología(s)" que la sociedad necesita para seguir reproduciéndose y evolucionar.

Según Freire (2004), enseñar exige curiosidad crítica, insatisfacción e indocilidad que permitirían al docente defenderse de irracionalismos resultantes de, o producidos por la falta de una visión crítica a su labor, el autor afirma que pensar acertadamente, es hacer acertadamente en el proceso educativo. No existe el pensar acertado fuera de una práctica testimonial que lo redice en lugar de desdecirlo.

La dimensión Técnica también se ve afectada pues los maestros pueden convertir la planeación educativa en ficción educativa, al no considerar los momentos que permiten la toma de decisiones en relación al programa escolar

con lo que se corre el riesgo, por ejemplo, de aplicar de manera inadecuada las teorías del actual modelo pedagógico.

Para algunos profesores puede no ser importante planear, pues creen que en el aula se presentaban conflictos y problemas que a su parecer no tienen nada que ver con lo que ellos plantean en papel. El problema en esta situación radicaría en que los maestros piensan con certeza que lo que está planeando para su clase no concuerda con la realidad. Freire (2004) expone que solo quien piensa acertadamente puede enseñar a pensar acertadamente, aun cuando a veces piense de manera errada todo consiste en “no estar seguros de nuestras certezas”.

En otra ocasión, un docente aconsejaba a otro a que inventará datos en la planeación didáctica con el siguiente argumento: *"porque si no, no vas a poder cobrar"*. En este caso la presentación de la planeación educativa representa según Díaz Barriga (1984) un instrumento ideal para el control de la acción docente, según el autor, se busca que el modelo de planeación didáctica sea una propuesta que supere los vicios que enseñamos, ya que hay que usar la planeación didáctica como instrumento de medición de productividad y no como un instrumento de apoyo para la formación porque a través de la revisión de la planeación se podría mejorar la práctica de la enseñanza del arte.

Una buena planeación educativa permite establecer un sistema eficaz de seguimiento, evaluación y mejoramiento de las propuestas curriculares del plan de estudios (SEP, 2011, a) además de que puede ayudar a establecer los vínculos entre las distintas asignaturas. Para lograrlo es necesario crear teoría o referentes para lograr una pedagogía de la educación primaria, en este caso artística, acorde a la necesidad del nivel educativo básico (primaria) en el país.

La dimensión Técnica permite ofrecer los recursos académicos indispensables para el logro de los propósitos formativos planteados en el nuevo

plan de estudios (SEP, 2011, a) por lo que la planeación educativa en el aula permitirá la mejor organización y distribución de las actividades didácticas de arte para estar de acuerdo con las características y necesidades de los alumnos con base en los contenidos, tiempos, temas de estudio y materiales.

Desde las tres dimensiones que conforman la planeación educativa de la educación artística se reconocen e insertan conceptos un tanto utópicos que deberían adaptarse e implementarse como son: apreciación, sensibilización, expresión, imaginación, etc., (SEP-UPN 2011), estos conceptos que parecen quedar en solo eso conceptos vagos, sin sentido, valor o como gran desconocimiento de cómo la educación "en y a través del arte" puede ayudar a lograr ideales de una mejor práctica docente y con ello el logro de una educación integral y de calidad.

Una buena planeación educativa del arte podría verse reflejada en un buen actuar democrático de las nuevas generaciones y en un buen actuar ético por parte de los docentes que realizan tal planeación. Aunque en esta investigación se considera que podría tener más impacto, el cual se podría exponer si se contase con un proyecto de investigación, difusión e implementación de un programa didáctico-pedagógico de la educación artística en primarias públicas.

Reconocer qué es y si existe en realidad la "ficción educativa" en el área artística de educación primaria, en dónde y por qué se origina y verificar si existe y se realiza en las actuales prácticas docentes es la razón principal de este estudio. Sin embargo, es necesario revisar también cómo las incongruencias en la concepción de la educación artística, la cosmovisión global de la enseñanza del arte y el cambio de modelo pedagógico que influyen en la planeación didáctica.

Incongruencias en la concepción de la educación artística

La educación artística es una de las áreas más olvidadas y mal entendidas en la educación de nuestros niños. Padres amorosos y profesores bien intencionados, capaces de leer textos difíciles de matemáticas para explicarlos a sus hijos y alumnos, rara vez se preocupan de hacer lo mismo con respecto a las artes.

El área de artísticas es considerada por algunos como poco importante; otros piensan que es demasiado difícil, apta solo para unos cuantos “dotados”. Existe un gran debate sobre los distintos objetivos que puede tener la educación artística, en el marco del cual se plantean esta especie de interrogantes: La educación artística sirve sólo para apreciar el arte o hay que considerarla como un medio para potenciar el aprendizaje de otras materias; o el arte debe enseñarse como disciplina por su valor intrínseco, por el conjunto de conocimientos, habilidades y valores que transmite o por ambos motivos; o la educación artística debe ir destinada a unos pocos alumnos especialmente dotados en disciplinas muy concretas o a todos los alumnos en general. Se trata, sin embargo, de cuestiones clave que condicionan el enfoque de los estudiantes, artistas, los responsables políticos y en específico de los docentes en sus planeaciones educativas hacia la materia.

Quien elabora esta tesis insiste en que el desarrollo de la sensibilidad, la precepción, lo expresivo-apreciativo, creativo y cultural debe ser meta básica de la educación artística en primaria.

La SEP (2010, c) define, que algunos de los retos que plantea la enseñanza de la educación artística en el ámbito escolar en educación primaria, son: que los maestros deben permitir, ayudar o propiciar en sus alumnos y alumnas la construcción de nuevos códigos de expresión y creación, así como también para conocer y disfrutar el patrimonio cultural y artístico del que son herederos; dice también que los docentes “*cuentan*” con elementos conceptuales y metodológicos para realizar actividades musicales, dancísticas, teatrales y visuales; pero será

cierto que en realidad cuentan los maestros con elementos conceptuales y metodológicos para planear didácticamente y realizar tales actividades, ó cuál es el concepto real de educación en arte, que se maneja en escuelas primarias públicas del país; se aplica éste concepto de educación del arte en las aulas; se planea didácticamente para este concepto de arte y si es así, cómo lo hacen.

Rumbo a una cosmovisión global de la enseñanza de las artes

Según la UNESCO (2003), uno de los desafíos que plantea educar artísticamente en la educación primaria, equivale a dotar a los alumnos de una visión particular de su mundo; es decir, de una visión creadora y abierta. En un mundo donde las tecnologías de la información y la comunicación acercan cada vez más a otras culturas y donde se aleja y deprecia la propia. Desafío que parece difícil de vencer, pues requiere de un cambio de mentalidad muy profundo.

Algunos de los desafíos educativos se caracterizan por la enorme velocidad de los cambios tecnológicos, sus consecuentes impactos en las formas de vida y, por consiguiente en los modos como concebimos y construimos la existencia personal y colectiva. El nuevo escenario global exige cambios de fondo en los modos teóricos-prácticos de la enseñanza de las artes en educación básica.

El surgimiento de nuevas sensibilidades estéticas que encuentran su origen en la cultura visual, audiovisual, y en un mayor reconocimiento del cuerpo parecen ser otro fenómeno directamente asociado a las características de la vida que actualmente se está instaurando, no se requiere ser muy perceptivo para advertir la importancia que han adquirido, en nuestra época, las imágenes, el mundo sonoro y la corporeidad especialmente entre los jóvenes que pertenecen a sectores urbanos.

La enseñanza de las artes, al igual que otras prácticas, está siendo sometida a diversos requerimientos y exigencias de cambio, acorde con la misma

experiencia artística y como factor de cambio y transformación social. Según la UNESCO (2003), estas nuevas realidades culturales que estamos viviendo, bajo el paradigma económico, científico y técnico, también exigen cambios en los contenidos y orientaciones metodológicas de la educación artística. Lo anterior, nos recuerda que no debemos olvidar que el panorama educacional debe ser visto desde otra perspectiva, ya que se puede constatar que la diversidad étnica y las desigualdades históricas (sociales y económicas, entre otras) parecen hacerse más evidentes en el contexto educativo.

La UNESCO nos invita a recapacitar en la necesidad de una educación artística más alerta e innovadora con las diversas realidades locales, regionales, étnicas y comunitarias. Nos exige la capacidad de dialogar con las culturas tradicionales y también con las manifestaciones artísticas emergentes, para dar cuenta de los procesos de intercambio y de las fusiones culturales más allá de nuestras fronteras, proceso que parece difícil de lograr.

La nueva visión que parece ofrecernos el repensar la enseñanza de las artes, consiste en no refugiarnos en el pasado, pero tampoco quiere olvidarlo o descuidarlo en medio del vértigo tecnológico que estamos viviendo. En este sentido, en qué medida la planeación de la educación artística está considerando las necesidades estéticas y los intereses propios de la niñez y la juventud mexicana; existe acaso una especie de miedo a organizar la orientación escolar de la enseñanza de la artes y las prácticas estéticas y culturales que experimentan los alumnos de educación primaria en las escuelas y qué parece, o qué puede propiciar en realidad estos temores, si es que realmente existieran.

Cambio en el modelo pedagógico

El programa de transformación por la calidad de la educación impulsado en el periodo presidencial de Felipe Calderón Hinojosa; generó una serie de cambios en el modelo pedagógico, lo cual afectó la realización de la planeación educativa o

didáctica para el logro de la educación artística por parte de los docentes, los cuales no parece tener claro el nuevo modelo pedagógico al que necesita adaptar sus conocimientos educativos.

Se debe reconocer que las transformaciones educativas han sido claves para lograr el desarrollo social de la nación mexicana desde la creación de la SEP, implementándose para el logro de éste, ciertos acuerdos y estrategias a seguir por parte de los actores de educación en el país, reconocer como estos cambios, afectan las prácticas pedagógicas, en específico en el trabajo teórico/práctico que el maestro realiza para llevar a buen término la realización de esta transformación educativa, y buscar en la “planeación educativa (didáctica)” las estrategias, las aportaciones, los indicadores o evidencias que muestren como las diferentes dimensiones educativas (política, social y técnica-metodológica) son abordadas por los docentes con lo que contribuyen a lograr ese “desarrollo integral” tan anhelado en nuestra sociedad.

Sin embargo, las estrategias de política educativa que se han realizado en la administración del presidente Calderón sirvieron para exponer que, en términos de metodología, de indicadores y variables, estos acuerdos y estrategias aportan más dificultades en cuanto a que reestructuran en su totalidad la educación básica del país, en su forma y orden de implementación, por lo que son los maestros los que necesitan desarrollar nuevas formas de prácticas educativas, que no compliquen, dificulten y obstaculicen la práctica docente que hasta hace poco venían ejerciendo. Ya que la práctica docente, se ve frenada, para tener que adquirir los nuevos conocimientos y capacidades que se requieren para propiciar una educación con los nuevos enfoques y requerimientos que a ella, se le han dado.

La actual transformación por la calidad de la educación, modifica las prácticas educativa, lo que es punto clave de esta tesis; el conflicto de entender las dimensiones de la planeación educativa y las repercusiones que se tiene en

las prácticas docentes (en específico con el trabajo de planeación didáctica) con estos cambios que en educación básica se están impulsando en el país. ¿Cuáles son las consecuencias de estas modificaciones y qué es lo que pasa después con estas modificaciones?

La transformación del modelo educativo plantea en la actualidad a los maestros el problema de poseer un gran número de conocimientos para lograr que su práctica en el aula sea eficiente. En cuanto a la educación artística, ésta queda condicionada al desarrollo profesional y pedagógico del maestro, como una herramienta para desplazarse del centro de la misma actividad docente y cambiar sus perspectivas, y al hacerlo poder mostrar a sus alumnos la manera en la que ellos pueden hacerlo; lo anterior, más que un desafío docente debe ser una invitación a llevar a los alumnos hacia la transformación de su herencia social-cultural, etc. y buscar propiciar el tan anhelado desarrollo integral, lo cual es provocado en parte por el devenir de los cambios en el modelo pedagógico; sin embargo, en opinión de quien elabora, parece en realidad más un condicionante que obliga al docente a ser más un “todólogo” que un pedagogo, debido a la sobrecarga de obligaciones que ya tienen los profesores, como enseñar todas las materias del currículo según el grado que asignado, y a veces con las materias de dos, tres o más grados, si trabajan en una escuela multigrado, etc.

Por otro lado, la noción de preparación profesional docente se ha modificado con el nuevo modelo educativo y los cursos de actualización docente no parece formar a los maestros en los paradigmas que subyacen a este nuevo modelo pedagógico, por lo que la enseñanza de las artes en educación primaria padece esencialmente por la separación existente entre sus contenidos y la experiencia vivida por los docentes y alumnos, entre los sistemas de valores que la educación propaga y los objetivos perseguidos por la sociedad actual.

La necesidad de concretar reformas educativas, no ausentes de críticas, resistencias y dificultades de implementación parece evidenciar la creciente

distancia que existe entre las limitadas oportunidades de formación que ofrece el sistema educativo, ya que constituye mayoritariamente el sector de atención de educación pública al que se le exige el desarrollo personal y social de los niños en la vida contemporánea. Denunciando el contraste entre una precaria o inadecuada oferta educacional y la complejidad de las demandas culturales propias de nuestra época, proceso que parece ser cada vez más evidente y progresivo.

Comprendiendo que la planeación educativa es el eje medular del trabajo en las aulas, se plantean las siguientes posibles cuestiones como: los acuerdos y estrategias realizados para lograr una transformación educativa en México han sido de manera paulatina y adecuada para llegar al logro de la tan anhelada calidad educativa que propicie un desarrollo integral de los egresados, y cómo éstos, son vistos e implementados por los docentes en la planeación educativa o didáctica del arte; afectan el proceso educativo, ya que también podría ser que los docentes sólo desarrollan una ficción educativa del arte para cumplir con los requisitos que las dimensiones técnica, social y política de la planeación didáctica que se les plantean como principales actores de la educación artística.

Los diferentes aspectos revisados anteriormente hacen ver que la planeación educativa es un proceso no simplificador e influyen en la realización de las transformaciones a nivel educativo y éstas han modificado la educación en México durante los últimos años. Al igual que la planeación esta tesis no busca ser un exponente simplificador de la complejidad a la que se enfrenta la educación artística en escuelas primarias. Parece a todas luces que esta tesis plantea un sinfín de interrogantes de corte conceptual, social, político, pedagógico, didáctico, y por qué no, también en la forma global de concebir la educación artística, sin embargo, ellas conllevan a las posibles preguntas finales en esta tesis:

¿Cómo repercuten tales transformaciones educativas en las prácticas docentes?, pues se busca la implementación de la planeación educativa como

|

elemento rector de tales prácticas, la pregunta final que pretende resolver esta tesis es:

¿Cómo esta transformación educativa en nuestro país, se está haciendo presente en la situación intelectual del profesorado, para llevar a cabo la planeación educativa de educación artística en primarias públicas? y ¿cómo la actual transformación por la calidad de la educación, afecta el desempeño docente hacia la planeación didáctica de la educación artística en estas escuelas primarias públicas propiciando la recién denominada ficción educativa?

1.4 Objetivos

- Analizar el orden de surgimiento de las nuevas políticas educativas en cuanto a la educación artística en el país, ubicando los nuevos marcos normativos de la dimensión política de la educación básica, para así, conocer las formas de implementación de cambios en la dimensión técnica por parte de los profesores de educación primaria en la planeación didáctica en el área de educación artísticas.
- Describir la posible existencia de ficción educativa o didáctica y sus procesos si existen y su posible concordancia con la implementación de una planeación didáctica que involucre a los docentes participantes en esta investigación en la idea de cumplir con los requisitos que las dimensiones técnica, social y política les plantean con esta actual reforma educativa.
- Detectar las posibles incongruencias en la implementación de estas nuevas políticas educativas y cómo afectan la dimensión técnica del proceso educativo provocando lo que se describirá en este trabajo como ficción educativa.

1.5 Premisas

El desconocimiento de aspectos curriculares del plan y programas de estudios (modelo pedagógico) en específico en la asignatura de educación artística, de parte de los maestros ha propiciado la idea de que la planeación didáctica de esta materia es un proceso difícil, obscuro y sobre todo inútil, ya que muchas veces los maestros creen que no coincide con la realidad de su práctica educativa, por lo que solo cumplen con crear y entregar dicha planeación de una forma que se denominará ficción educativa.

- Lo anterior parecer ser propiciado pues, la reforma educativa en la que se ha desarrollado la articulación curricular en el marco de la Reforma Integral de la educación básica (RIEB) podría no ser la adecuada.
 - Primero, fue realizada en forma acelerada sin dejar margen a su asimilación para ponerla en práctica.
 - Segundo, parece ser una política educativa que poco tiene que ver con la realidad del sistema educativo mexicano y,
 - Tercero, el nuevo modelo pedagógico no es entendido, ni asimilado aún por los maestros, ya que no aplican en su práctica docente cotidianas acciones enfocadas hacia la realización de tal reforma, por considerarla diversa, externa u ajena a su práctica.

Por último, la amplia gama de contenidos a desarrollar en educación primaria por maestros normalistas, es uno de los principales problemas que tiene el sistema, ya que desde su formación los maestros normalistas no se especializan en ninguna de las áreas, mucho menos en educación artística. Por lo que se da prioridad a otro tipo de conocimientos. Es decir, los maestros de escuelas primarias públicas no cuentan con una formación en educación artística que les permita conceptualizar, planear y desarrollar plenamente la tan anhelada educación integral, en y a través de educar en el arte.

1.6 Justificación

Resaltemos que, a pesar de los avances provocados por las diferentes transformaciones por la calidad educativa, a través de la historia del sistema educativo en México y de las propuestas que a nivel internacional se pretenden impulsar, la educación artística se mantiene todavía en los márgenes del sistema escolar en el nivel educativo de primarias públicas, con el menor número de horas a la semana en su impartición.

Esta tesis encuentra su justificación en la importancia que ha cobrado en la agenda educativa la educación artística al ser elevada al mismo rango o grado de importancia que las materias de español, matemáticas y ciencias, al menos en teoría. Ya que la educación artística sin que se ofrezca como fórmula garantizada, se convierte en un campo de reflexión y práctica educativa emergente ante el cada vez mayor reconocimiento de que sin el arte, es difícil ensanchar la comprensión y la construcción del mundo, y de que, asumida como experiencia y práctica transformadora, la educación artística permite a las personas y sobre todo a los niños cambiar su entorno individual, social y comunitario a partir de explorar y asumir diversas prácticas estéticas musicales, plásticas, escénicas, etc..

Quien realiza esta tesis considera que para lograr cambios, es necesario impulsar la investigación en educación artística, sistematizar experiencias, desarrollar y compartir metodologías y didácticas, elementos que sin duda constituyen campos abiertos, de cuyo avance depende la posibilidad de comprensión, sistematización y proyección de sus posibilidades dentro del sistema educativo en el nivel primaria de la educación artística en escuelas primarias públicas, y aun mejor el trabajo que se realiza va enfocado para docentes normalistas quienes no son profesionales del arte, pero aun así son encargados de la ardua tarea de transmitir conocimientos artísticos a sus alumnos.

Por todo lo anterior, se establece el por qué de esta tesis al asumir la responsabilidad de dar a conocer el problema de la mala planeación didáctica para la materia de educación artística en primarias públicas. No para establecer una condena, más bien, como una denuncia, que pone sobre la mesa un problema que es necesario resolver, en un ámbito de diversidad cultural, frente a comunidades escolares portadoras de culturas infantiles y juveniles radicalmente diferentes a las que conocieron los maestros y padres de familia, debido a la globalización, la revolución tecnológica, a las culturas urbanas y a los cambios en la vida social y familiar.

Esta tesis se justifica también al ser una propuesta para analizar y exponer las confrontaciones del ambiente escolar de educación primaria en la educación artística de escuelas primarias públicas, ya que aborda los nuevos contextos de diversidad cultural en los que se mueve tal educación desde la perspectiva curricular, así como los diferentes enfoques de la educación artística (multicultural o intercultural), pero sobre todo apuntan a la necesidad de construir un nuevo concepto de educación artística (transculturalidad), que no reduzca su análisis a la dificultad de su abordaje didáctico, sino que aborde la multi-inter-transdisciplinariedad del arte, como parte del propio “yo” del docente y del alumno de educación primaria.

Por último, se encuentra una justificación final para la elaboración de esta tesis, al reconocer que la educación artística en México sobre todo en educación primaria carece de una visión integral y actualizada de sus propios avances, dentro y fuera del sistema educativo (SEP), por lo que esta tesis, intenta bosquejar un panorama motivado en la idea de plasmar o realizar un estado del arte sobre la educación artística en primarias públicas, dada la falta de diagnósticos y de sistemas de información (interconectados y compatibles) ajenos al sistema educativo mexicano.

II. MARCO CONTEXTUAL DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

2.1 La enseñanza de la artes en los objetivos formativos 2009-2011

Para poder comprender el problema de la ficción educativa o didáctica en el área de artísticas en primaria y qué la origina, es necesario conceptualizar y comprender los objetivos formativos que se pretenden lograr con los alumnos de este nivel educativo a su egreso, estos objetivos son:

- a) Lenguaje y comunicación,
- b) Pensamiento matemático,
- c) Exploración y comprensión del mundo natural y social y
- d) Desarrollo personal y para la vida.

Según la SEP (2011, a), estos objetivos de formación para la educación básica organizan, regulan y articulan los espacios curriculares; tienen un carácter interactivo entre sí, y “son congruentes” con las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso. Además, encausan la temporalidad del currículo sin romper la naturaleza multidimensional de los propósitos del modelo educativo en su conjunto.

Asimismo, en cada campo de formación se expresan los procesos graduales del aprendizaje, de manera continua e integral, desde el primer año de educación básica hasta su conclusión, permitiendo la consecución de los elementos de la ciudadanía global y el carácter nacional y humano de cada estudiante: las herramientas sofisticadas que exige el pensamiento complejo; la comprensión del entorno geográfico e histórico; su visión ética y estética (que interesa tanto a esta tesis); el cuidado del cuerpo; el desarrollo sustentable, y la objetividad científica y crítica, así como los distintos lenguajes y códigos (como las artes) que permiten ser universales y relacionarse en una sociedad contemporánea dinámica y en permanente transformación (SEP, 2011).

Además de conocer los objetivos formativos, es necesario comprender las acciones político-social-técnicas encaminadas hacia el logro de tales expectativas y cómo se pretende que la educación artística contribuya a tales objetivos.

2.1.1 Política educativa época actual

Al inicio de su gestión gubernamental, el presidente de la República Felipe Calderón Hinojosa entregó el modelo político que llevaría su gestión, mediante la presentación del Plan Nacional de Desarrollo 2007- 2012 al Honorable Congreso de la Unión, en cumplimiento con lo dispuesto en el Artículo 26 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; en él se expresó que se buscaría, mediante una estrategia clara y viable, avanzar en la Transformación de México sobre bases sólidas, realistas y sobre todo, responsables; este plan está estructurado en 5 ejes rectores que a continuación se enumeran:

1. Estado de derecho y seguridad
2. Economía competitiva y generadora de empleos
3. Igualdad de oportunidades
4. Sustentabilidad ambiental
5. Democracia efectiva y política exterior responsable

Este plan asume como premisa básica la búsqueda del Desarrollo Humano Sustentable con la implementación de objetivos planteados para impulsar cada uno de los ejes antes mencionados hacia tal desarrollo; y para que éste se dé, uno de los aspectos que se han tratado de impulsar y que ha sido el motor de esta investigación es el de la Educación de Calidad, inscrita en el Eje 3. Igualdad de oportunidades con el objetivo 3.3 Transformación Educativa de este Plan Nacional de Desarrollo.

Definir la forma en que esta “transformación educativa” se ha ido desarrollando en la educación básica; será uno de los ejes fundamentales para comprender el por qué de la elaboración de la presente tesis.

Como primera respuesta al plan nacional de desarrollo, surge el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (Prosedu), en el que se hace mención de la exigencia de una educación de calidad, que ha de ser más radical y con carácter de urgente, argumentando que en la actual sociedad del conocimiento, la competitividad del país dependerá en buena medida de la fortaleza que se pueda dar a su sistema educativo y su capacidad de generar y aplicar nuevos conocimientos (SEP, 2008, a).

El objetivo de avanzar en la transformación de México a través de la promoción del desarrollo humano sustentable planteado en este plan nacional de desarrollo se pudiera lograr sí los estudiantes aprendiesen a actuar con juicio crítico a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a las personas, a la legalidad y a los derechos humanos. También implica manejar armónicamente las relaciones personales y afectivas para desarrollar la identidad personal y, desde ésta, construir identidad y conciencia social (quien elabora afirma que las artes y la educación artística contribuyen a tales logros).

El plan nacional de desarrollo 2007- 2012, asume también la necesidad de reconocer que cada generación tiene derecho a construir su propia plataforma de valores, y el sistema educativo la obligación de proporcionar las habilidades sociales y el marco de reflexiones que contengan los principios esenciales de una comunidad diversa, libre, democrática y justa, asumiendo que los valores cambian, pero los principios esenciales para la convivencia son insoslayables. Asimismo, acepta en las vivencias y el debate que se genera sobre ellas, su base metodológica, para plantear el dilema ético retroalimentando la discusión con el estudio de roles. Observa, en la estética, otro sustento de la ética, los ve como lenguajes que permiten expresar la subjetividad que define la realidad en la que

vive el ser humano y reconoce a la expresión de la belleza y la sensibilidad como generadores de valores para la convivencia.

La segunda respuesta por parte de los actores de la educación en el país para avanzar en la construcción de una política de estado que permitió de nueva cuenta una transformación educativa, se expone en la Alianza por la calidad de la educación suscrita el 15 de mayo del 2008 entre el gobierno federal y los maestros de México representados por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), documento en el que se expone el propósito de impulsar la tan anhelada transformación, mediante la convocatoria a los diferentes actores indispensables en la educación básica. Con esta “alianza” comienza el proceso de trabajo corresponsable (gobiernos, directivos, padres de familia, maestros y alumnos) para dar respuesta a las necesidades y demandas que se articularon, articulan y articularán en torno a la educación del país.

La transformación en la calidad de la educación propuesta en el actual plan nacional de desarrollo 2007-2012, “pretende configurar un cambio radical que se verá reflejado en el actuar democrático de las próximas generaciones” (México, 2007), también es evidente que constituye en el presente, el espacio en donde se lleva a cabo y se configuran nuevas prácticas docentes, debido a que se modelan, prescriben y actúan dentro de las actuales políticas educativas que rigen al sistema educativo del país.

La transformación educativa, planteada en el plan nacional de desarrollo 2007-2012, junto con los objetivos señalados en el programa sectorial de educación 2007-2012, fueron considerados para dar sentido y ordenar la acciones de política educativa en el México de las próximas décadas. Con base en el artículo tercero constitucional y las atribuciones que le otorga la Ley General de Educación, la Secretaría de Educación Pública propuso, como objetivo fundamental del Prosedu, “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener

acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (México, Cámara de Diputados de H Congreso de la Unión, 2009).

La principal estrategia para la consecución de este objetivo en educación básica plantea en el Prosedu es: “realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI”, con miras a lograr mayor articulación y eficiencia entre preescolar, primaria y secundaria (SEP, 2007).

Uno de los elementos centrales de esta reforma integral es la articulación curricular entre los niveles de la educación básica; pero en el mismo Prosedu 2007-2012 (SEP, 2007) se establecen los siguientes criterios de mejora de la calidad educativa que deben aplicarse a:

- La capacitación de profesores.
- La actualización de programas de estudio y sus contenidos.
- Los enfoques pedagógicos.
- Métodos de enseñanza y
- Recursos didácticos.

Se entiende que estos cinco puntos rectores del Prosedu 2007-2012 afectan y modifican directamente al docente en sus prácticas didáctico-pedagógicas cotidianas, también las que tienen que ver con la enseñanza del arte.

En este marco, la Subsecretaría de Educación Básica diseñó, entre otras acciones, una nueva propuesta curricular para la educación primaria. Durante el ciclo escolar 2008-2009 implementó la primera etapa de prueba de los programas de estudio de primero, segundo, quinto y sexto grados en 4 723 escuelas de las distintas modalidades, tipos de servicio y organización; esto, considerando que el

primer y sexto ciclo de la educación primaria permitirían ver la articulación con los niveles adyacentes: preescolar y secundaria.

Como resultado, el plan de estudios 2009, recuperó opiniones y observaciones de especialistas, directivos, equipos técnicos y docentes, así como algunos resultados derivados de la primera fase de la etapa de prueba. Estos resultados sugieren la pertinencia de generalizar la propuesta curricular en todo el país en primero y sexto grados. Por ello, durante el ciclo escolar 2009-2010 se aplicaron los programas de estudio en su versión revisada correspondientes a estos grados.

De igual manera, durante ese ciclo escolar se propusieron a prueba los programas para tercero y cuarto grados, y se implementó una segunda fase de prueba en aula para segundo y quinto grados, en tanto la generalización de estos dos grados se llevará a cabo durante el ciclo escolar 2010-2011, mientras que la generalización de tercero y cuarto se efectuó durante el siguiente ciclo.

En cuanto a capacitación docente, en un esfuerzo de la SEP por hacer que los maestros de educación básica reconozcan la importancia de transformar su práctica docente se diagnosticó a través del comunicado titulado Sistema nacional de formación continua y superación profesional de maestras de educación básica en servicio (SEP, 2008, c), que la formación continua presenta los siguientes pros:

- Insuficiente institucionalización de los procesos
- Escasa articulación interinstitucional
- Carácter endogámico de la formación continúa
- Limitados recursos humanos, materiales y financieros
- Heterogeneidad en la calidad de la oferta formativa
- Alta movilidad del personal
- Falta de cobertura para algunos niveles y modalidades

Por todo lo anterior, se toma como medida gubernamental la implementación de la política titulada Programa del sistema nacional de formación continua y superación personal de maestros de educación básica en servicio, a cargo de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio de la SEP, cuyos principios se fundamentan en:

- El desarrollo de la profesión docente para los retos de la educación en la sociedad del conocimiento.
- El desarrollo de competencias para enseñar y aprender, así como para manejo de las tecnologías de la comunicación y la información en la enseñanza.
- La profesionalización docente como proceso continuo y permanente
- El fomento al trabajo en equipo y al trabajo en red.
- Respeto a la diversidad y aprecio de los principios y valores de la democracia.
- El desarrollo de la docencia innovadora y creativa, que gestiona los ambientes de aprendizaje en su contexto y diversidad y los hace estimulantes.
- Promover la inclusión y la equidad.
- Transparencia.

Según SEP, (2008, c) la política de formación continua tuvo como resultado el catálogo nacional de formación continua y superación profesional para maestros de educación básica 2008- 2009, que fue una compilación de 140 programas de estudio disponibles y autorizados (no especifica cuáles) para maestros en servicio, que contuvo cursos, diplomados y especialidades diseñadas bajo criterios de calidad, pertinencia y equidad para atender las necesidades de formación continua de los docentes y las prioridades de educación básica (no especifica cuáles son esas prioridades), por último se afirmó que tales programas fueron dictaminados por evaluadores independientes, (sin especificar quién evaluó).

Todo lo anterior, derivó en la Implementación desde el 2009 de los cursos básicos de formación continúan para maestros en servicio, con las siguientes temáticas:

- 2009: El enfoque por competencias en la educación básica;
- 2010: Planeación didáctica por competencias;
- 2011: Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio.

Según la SEP (2009), estos cursos están inspirados en las conclusiones de los diversos análisis sobre los principales retos que se enmarcan en el artículo 3° Constitucional, la Ley General de Educación y el Programa Sectorial de educación 2007-2012, en donde se hace énfasis en la necesidad de ofrecer una formación centrada en el desarrollo integral de los alumnos, para ejercer su libertad con responsabilidad, fortalecer la democracia y la participación ciudadana, que le permitan desenvolverse competitivamente ante los desafíos que le demanda la sociedad del conocimiento.

La educación integral puede ser entendida como el proceso donde el ser humano es considerado como un sistema complejo en el que cada subsistema (físico, biológico emocional, intelectual y espiritual) crece y se desarrolla armoniosa y proporcionadamente, para así alcanzar la plenitud de cada parte, cuyo resultante será la plenitud del sistema total denominado personal, las potencialidades para amar, para ser feliz, para hacer uso de su razón y las posibilidades específicas tales como los dotes artísticos que son de sumo interés para esta tesis. (Fromm,1996).

La Alianza por la calidad de la educación (SEP, 2008, a), destaca entre sus acciones la formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo, a través de impulsar la Reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades. Asimismo, como promover la profesionalización de los maestros,

maestras y autoridades educativas mediante el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio, ya que las tendencias en educación varían de acuerdo con las necesidades de la sociedad.

Según la SEP (2009), el enfoque basado en competencias es una alternativa educativa más que permite retar el ingenio, la creatividad y el pensamiento crítico de los maestros. Con el enfoque por competencias se intenta abrir una ventana a la reflexión de lo que ocurre en el mundo actual, y obliga a generar nuevos saberes que intenten transformar nuestra realidad.

La propuesta formativa del curso básico de formación continua para maestros en servicio 2009, El enfoque por competencias, estuvo constituido por tres sesiones, mismas que debían cubrirse en un tiempo de 20 horas. En su desarrollo, fue muy importante hacer pausas en el análisis de los contenidos que generasen interés y la “participación del colectivo docente”, ya que según la SEP (2009), de esa manera se consensuaron productos específicos, que pretendían mostrar los resultados de los aprendizajes adquiridos a lo largo de las actividades del curso como insumos de aplicación en el aula.

Durante la primera sesión se revisaron los fundamentos que la UNESCO propone con base en su informe mundial, para sentar las bases que orienten a las sociedades del conocimiento en evolución, es decir, el aprovechamiento compartido de los saberes y el logro del desarrollo pleno e integral de los seres humanos (SEP, 2009).

La segunda sesión, se realizó una exploración sobre el contexto internacional y la aplicación del enfoque por competencias; se revisaron los objetivos 1 y 4 del Prosedu 2007-2012 y su expresión en el plan y programas de estudio 2009 de la educación básica. Asimismo, se ofrecieron herramientas que les permitirán a los docentes dirigirse hacia las innovaciones educativas mediante

el desarrollo de las competencias personales y profesionales para su que hacer educativo (SEP, 2009).

En la última sesión, se proporcionaron algunas herramientas para la construcción de una competencia; además de revisar el concepto de transversalidad y la metodología de trabajo por proyectos bajo el enfoque por competencias; para cumplir con el diseño de una planeación que recupere las mejores prácticas de los maestros (SEP, 2009).

Por otro lado, el curso básico de formación continua para maestros en servicio 2010, Planeación didáctica por competencias en el aula, fue el resultado del análisis sobre los diversos retos que demanda el sistema educativo, reconociendo que el quehacer docente es fundamental para fortalecer la calidad educativa del país, con estas jornadas se buscó construir una base común en la comprensión y reconocimiento de los temas nacionales propuestos, y que más adelante se enuncian (SEP, 2010, a).

La articulación curricular, en el marco de la reforma integral de la educación básica, es requisito para el cumplimiento del perfil de egreso, lo que implicó integrar los niveles de preescolar, primaria y secundaria para que existiera consistencia entre las competencias a desarrollar, a fin de sentar las bases para atender las necesidades de la sociedad actual (SEP, 2010, a). De acuerdo con el enfoque de la reforma, la planeación didáctica es la herramienta esencial del proceso de aprendizaje en el aula. En este sentido, este curso fue una propuesta formativa que incorporó contenidos interrelacionados, que tienen hasta la fecha como columna vertebral la planeación.

Los temas que se consideraron fueron:

- Planeación didáctica para el desarrollo de competencias
- Competencia lectora cultura para la salud alimentaria

|

- Cultura cívica: cultura de la legalidad, derechos humanos y educación inclusiva
- Participación social en la educación y los consejos escolares de participación social
- Productividad en y desde la educación básica.

Este programa formativo estuvo constituido por tres sesiones, que se desarrollaron en veinte horas: quince de trabajo presencial y cinco de lectura en casa. Según la SEP (2010, a), el curso estuvo diseñado para la reflexión, el análisis y el intercambio de ideas y experiencias de los docentes, por lo que se recomendó seguir los tiempos especificados, de manera que se logaran los resultados de aprendizaje planteados en las actividades.

En la primera sesión se abordaron la planeación didáctica y el desarrollo de competencias en el marco de la RIEB en la que se revisaron los elementos que el docente debe tomar en cuenta para promover diversas formas de interacción en el aula, que contribuyan al logro de los aprendizajes esperados en los alumnos, como son: el desarrollo de competencias, el dominio disciplinar y programas, gestión de ambientes de aprendizaje áulico (generar ambientes que desarrollen las competencias y capacidades, ambientes participativos y democráticos, ambientes de inclusión y la creación de ambientes estimulantes y lúdicos para el aprendizaje), la transversalidad, competencias docentes y planeación educativa en el marco de la RIEB, planeación didáctica en los planes y programas de estudio 2009, (SEP, 2010, a).

En esta primera sección del curso de actualización 2010, se especifica en la lectura número dos del libro de antología que la educación artística en educación primaria tiene la finalidad de brindar a los estudiantes referentes que les permitan desarrollar el pensamiento artístico, estimulando la sensibilidad, la percepción y la creatividad para alcanzar una experiencia estética, a fin de favorecer la comprensión y apreciación de las manifestaciones artísticas y culturales de su

entorno inmediato y de los contextos, así como coadyuvar a la construcción y fortalecimiento de su identidad personal con el propósito de valorar el patrimonio cultural como un bien colectivo (SEP, 2010, a).

En la segunda y tercera sesión se exploraron los seis temas arriba expuestos ya que estos son considerados prioridades nacionales en la educación básica, por su relevancia para coadyuvar en la atención de las problemáticas sociales actuales ya que deben ser abordados en el trabajo cotidiano en el aula para propiciar el aprendizaje en contexto y favorecer con ello el vínculo escuela-sociedad.

Por último, el curso de formación continua para maestros en servicio 2011, Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio, fue diseñado en función de la necesidad de que los maestros de educación básica reconocieran la importancia de transformar su práctica docente, tomando en cuenta que esto constituye una condición indispensable para elevar la calidad de la educación (SEP, 2011, b).

Ante los retos que afronta la sociedad mexicana del siglo XXI, que demanda la formación de ciudadanos mejor preparados y con valores éticos; la profesionalización de los profesores adquirió y adquiere especial relevancia; ya que ellos tienen, en primera instancia, la tarea de llevar a cabo las reformas curriculares en el aula (SEP, 2011, b). Por lo tanto, la mejora continua de sus capacidades y la actualización de sus conocimientos contribuirá a las exigencias que el mundo moderno y globalizado plantea a la educación nacional.

Así pues, el curso básico 2011 fue una propuesta que tuvo como eje fundamental el papel de los maestros en el desarrollo de competencias personales y para sus alumnos. De esta manera, se plantearon los siguientes temas:

- Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio

|

- La formación del pensamiento crítico y científico
- El acuerdo secretarial por el que se establece la Articulación curricular de la educación básica
- La evaluación como herramienta de la transformación de la práctica docente
- Habilidades digitales para todos
- La profesión docente y las problemáticas sociales modernas
 - Cambio climático
 - Hacia una comunidad segura.

Este programa formativo estuvo constituido por seis temas y dos subtemas que se desarrollaron en 35 horas de trabajo presencial y cinco de lectura en casa. Además estuvo concebido como un espacio de interacción académica que fomentó el análisis, la reflexión y el intercambio de ideas; por lo que fueron necesarias la participación activa de los profesores y la lectura de los textos asignados, con el propósito de alcanzar las metas planteadas en las actividades.

En el primer tema se revisó la relevancia de la profesión docente; en el que se examinó el papel de la docencia como eje central de los planteamientos educativos contemporáneos. En el apartado dos se examinó el pensamiento crítico y el pensamiento científico, y la forma en que éstos se pueden estimular en los alumnos. En el tema tres se revisaron los aspectos sustantivos del Acuerdo secretarial para la Articulación de la educación Básica. En el cuarto tema, se abordó la evaluación con relación a su fin en el proceso educativo y su función en la RIEB desde el enfoque formativo. El quinto tema abordó las competencias y el papel docente en el programa Habilidades digitales para todos, que pretende acercar la tecnologías de la información y la comunicación al salón de clases para afrontar el problema de la llamada brecha digital. El sexto y último versó sobre el estudio de los problemas de la profesión docente y las problemáticas sociales actuales de nuestro sistema educativo debe situarse en el contexto de los

profundos cambios sociales y educativos que se han vivido en las dos últimas décadas.

Para concluir se desarrollaron dos contenidos que por su importancia merecieron un abordaje transversal a lo largo de la educación básica: El cambio climático y Hacia una comunidad segura. En ellos se observó que la actualización de la práctica docente puede incidir en el tratamiento de estos problemas de relevancia mundial y nacional, para propiciar la toma de conciencia propia y en los estudiantes y contribuir así a su solución o mitigación.

Por lo tanto, según (SEP, 2011, b) este recurso formativo pretendió, ser una oportunidad para que los profesores hicieran una autorreflexión sobre la trascendencia de su labor ante los paradigmas educativos actuales y la necesidad de seguir profesionalizándose, y así con todo lo anterior, tomar las acciones contundentes para mejorar su quehacer diario, pensando en el bienestar de los estudiantes.

El esfuerzo de las reformas impulsadas para elevar la Calidad de la Educación en nuestro país derivó en el plan de estudios 2011; como documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de ingreso y egreso, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes de educación básica, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana del siglo XXI, afirmando que este plan es de observancia nacional, reconoce la equidad en la educación básica y constituye uno de los componentes irrenunciables de la calidad educativa que se propuso en el plan nacional de desarrollo (SEP, 2011, a).

Sumado al plan de estudios y como respuesta a la RIEB, la SEP editó en 2011 la serie Teoría y práctica curricular de la educación básica, para seguir apoyando la consolidación de la reforma (Rodríguez, 2011). Además de tener el

propósito de impulsar la comprensión de los enfoques, campos formativos, asignaturas y contenidos del currículo nacional, apoyar la enseñanza en los distintos campos formativos y asignaturas en los tres niveles de la educación básica y, al mismo tiempo convertirse en una herramienta útil para fortalecer la actualización y formación continua de los y las docentes en los distintos espacios disciplinares de la educación básica.

Según Rodríguez (2011), con esta serie, la SEP pretendió establecer un diálogo entre la producción vanguardista del conocimiento y su aplicación sistemática en las escuelas de educación básica, como una vía más para promover aprendizajes pertinentes que contribuyan al logro del perfil de egreso y al desarrollo de competencias para la vida al final de este trayecto formativo.

Rodríguez (2011), también afirma que los títulos que conforman la serie fueron cuidadosamente elaborados por especialistas a nivel nacional e internacional en los diferentes campos que integran el currículo de educación básica, con el fin de apoyar la comprensión de los procesos de transformación curricular que en el marco de la RIEB experimentan docentes, directivos, personal técnico y de apoyo, así como alumnos en los jardines de niños y en los planteles de educación primaria y secundaria.

La serie abordó temas relativos a los campos formativos del currículo nacional en la educación básica de las siguientes asignaturas: Matemáticas, Ciencias naturales, Formación cívica y ética, Historia, Geografía, Educación Artísticas y Educación física. En cada volumen se presenta un panorama actualizado del desarrollo de las didácticas de las asignaturas, así como sus enfoques pedagógicos y las sugerencias para su “tratamiento” en cada nivel educativo (Rodríguez, 2011).

Con esto, la serie Teoría y práctica curricular de la educación básica se sumó a otras acciones de producción de materiales y desarrollo de actividades de

|

actualización con el compromiso de fortalecer la formación continua de los docentes de educación básica, mediante la promoción del análisis y discusión de temas de apoyo didáctico relacionados con el tratamiento de los contenidos de aprendizaje y sus enfoques (Rodríguez, 2011), con el fin de contribuir a mejorar la calidad de la educación en México.

Las acciones para implementar la transformación educativa propuesta en este periodo gubernamental presentaron la innegable producción de materiales de apoyo y actualización docente en todas las materias que conforman el currículo de educación básica en la que se incluye primaria, dichos materiales fueron saliendo a la luz de forma acelerada, por lo que se duda mucho de que todo este material se haya podido asimilar mínimamente por parte por los docentes de educación primaria que están obligados a abordar casi todas las materias, excepto por educación física y en algunos casos si las instalaciones educativas se prestan para ello la impartición de computación.

Como veremos a continuación la creación de teoría para la actualización docente en el área curricular de educación artística existe pero parece ratificarse la idea de que no ha sido revisado y aplicado para concretarse en la realidad de la práctica docente por lo que tampoco se ha llevado a las aulas y queda solo en teoría de la educación artística.

2. 2. Acciones 2009-2011 de la SEP para la educación artística en primaria

En México, la educación primaria y sobre todo la educación artística como instructoras de capacidades, han pasado por un difícil proceso que se intentó describir en el primer apartado de este capítulo titulado “Panorama educativo a través de la historia moderna de México”, de cual se destaca que la educación artística careció durante muchos años de fines y objetivos específicos como materia del currículo y cuando por fin contó con ellos, no dejó de tener la posición subordinada con respecto a las demás materias como español y matemáticas.

El arte es una de las manifestaciones más antiguas del ser humano. Cuando se trata de definir el arte, existe gran dificultad para hacerlo, empero tratar de definir el concepto ayudará después a delimitar lo que es educación artística, aunque para ello, se deberá definir posteriormente también el concepto de educación.

El “arte”, es para esta tesis, un concepto que adquiere un significado diferente a través de la historia de la humanidad ya que implica definir que lo incluye y que características tiene lo que se incluye dentro del concepto. Por ejemplo: en la Antigüedad y la Edad Media el concepto incluía los oficios y las bellas artes; en el Renacimiento se modificó y dejó de incluir los oficios y se incluyó la poesía; en el siglo XVIII se estableció la teoría de las bellas artes, que buscaba unificar las características comunes a todas; en el siglo XIX el término bellas artes fue ya para uso exclusivo de “arte”; pero el debate no quedó ahí, la teoría del arte reclamó la definición de características distintivas que las hacen diferentes de otras actividades humanas.

El concepto de arte tiene como primera orden atender y satisfacer el desarrollo del mundo del arte, porque es ahí donde se manifiestan las obras, los movimientos y las tendencias en la gestión de la expresión artística (Eisner 2004). El arte tiene por dependencia, mutabilidad y naturaleza implicaciones para la

educación, ya que ella se entiende como un sistema cultural que implica símbolos, hechos e instituciones específicas. El arte no es sólo técnica, es historia, es expresión y lenguaje de cada época y cultura; el arte no es patrimonio de un solo hombre, es patrimonio de la humanidad.

La educación para la UNESCO (2010, b), es un proceso complejo que se centra en que la persona aprende y se define según tres principios básicos:

- Debe resultar útil para el destinatario del aprendizaje y al mismo tiempo, fomentar valores universales;
- Debe ser equitativa tanto en lo referente a acceso como a los resultados; debe garantizar la inclusión social en lugar de la exclusión;
- Por último, debe reflejar y contribuir al cumplimiento de los derechos de la persona.

Con las definiciones anteriores, quedan claros los conceptos de educación y arte. Pero para esta tesis se tomó el concepto Rodríguez (1990 en Esquivel 2003), en los que se expresa que la educación artística es, el desarrollo de las capacidades creativas del alumno y supone no solo educar para valorar lo bello, sino ayudar a sujeto a crear en una o más artes determinadas.

Dichas formas de entender el arte en la educación están presentes en la actualidad, planteando, en ocasiones, una dicotomía entre la contemplación y la ejecución, lo cual no debería ser así, más bien, ambas deben ir incluidas, ya que la contemplación de lo bello contribuye también a la actividad ejecutiva (Corts, 1991 en Esquivel 2003).

Regresemos a las acciones de la actual administración gubernamental, en ellas, se han realizado varias producciones de materiales y cursos encaminados a la inclusión por parte de los maestros normalista hacia el uso de la educación

artística como un medio para promover los aprendizajes y así lograr en tan anhelado desarrollo integral que se propone en el perfil de egreso de educación primaria (SEP, 2008, b), al menos en teoría.

Estas acciones inician en junio del 2008 bajo la supervisión de la SEP, a través de la dirección general de desarrollo curricular y la dirección de seguimiento y evaluación; realizando para educación artística la versión preliminar del programa de educación artística 2008. Como una respuesta educativa hacia la materia y encaminado hacia el proceso de mejora, actualización y reformulación de los programas de estudio, la cual buscó “fortalecer la educación artística y su articulación entre los tres niveles de educación básica, poniendo especial énfasis en el desarrollo de competencias” (SEP, 2008, b).

Esta versión preliminar del programa de educación artística del 2008 es un documento de trabajo en el que se exponen los propósitos generales de la asignatura, el enfoque, orientación general, la organización de los contenidos de la asignatura (ejes, temas, vinculación con otras asignaturas y articulación con los contenidos de preescolar y secundaria) y la propuesta curricular por grado (SEP, 2008), más no da una definición clara y explícita de qué es la educación artística, pero sí, algo de lo que se pretende lograr con su implementación.

La anterior propuesta de trabajo describe muy bien educación artística ya que afirma que es un poderoso recurso que otorga valores estéticos, herramientas intelectuales, cognitivas y afectivas que transforman el pensamiento para enfrentar la complejidad cotidiana, la competitividad del mundo, coadyuvan a apreciar el sentido mágico o filosófico de la existencia, puede servir como instrumento de denuncia, de innovación estética y de “provocación” frente a las tradiciones culturales (SEP, 2008, b).

Según esta versión preliminar del la asignatura de educación artística del 2008, el trabajo mediante “ensamble” (una propuesta conjunta elaborada por los

|

alumnos, con una intención artístico-expresiva determinada) representa la oportunidad de proyectar situaciones donde los alumnos de educación básica utilicen, apliquen y reflexionen lo aprendido a través de sus experiencia en las artes visuales, la expresión corporal y la danza, la música y el teatro (SEP, 2008, b).

El objetivo del ensamble debería ser, transmitir alguna temática a través de la conjunción de “lo aprendido en las diferentes manifestaciones artísticas”. La cual sería una muestra del conjunto de los aprendizajes obtenidos, donde las actividades y la asignación de tareas se establecerían de acuerdo a las inquietudes y requerimientos de los alumnos, todo esto en teoría, pues se duda que muchos de los alumnos tengan un real acercamiento a las diferentes manifestaciones artísticas.

Como acciones para la educación artística, al programa preliminar de educación artística 2008, se sumaron como estrategias, el Plan de estudios 2009, las Jornadas Nacionales y Estatales de exploración de materiales educativos, las cuales fructificaron en los libro de texto gratuito de educación artística para educación primaria y el primer Curso de introducción a la educación artística en el contexto escolar, el cual formó parte del programa de formación continua 2009-2010, y tuvo un carácter opcional, contando para carrera magisterial (sistema de estímulos para los profesores de educación básica).

Este curso fue elaborado por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) conjuntamente con la SEP para apoyar a los maestros de educación básica en la adecuada aplicación de los planes y programas de estudio de la Reforma Integral de la Educación básica (RIEB) para el área particular de educación artística (SEP, UPN, 2009); (recordemos que un año atrás, tal programa era solo una versión preliminar).

El curso de introducción a la educación artística en el contexto escolar (SEP, UPN, 2009), tuvo como propósito inicial que los docentes participaran en:

- El análisis de las principales bases conceptuales que sustentan el campo de la educación artística en el contexto escolar de la educación básica.
- La construcción de su propio marco conceptual para que se acerquen a los planes y programas de educación artística y desarrollen el material didáctico para su trabajo en el aula. (Quien elabora considera que esto se lograría a través de una buena planeación educativa o didáctica)
- La construcción y el análisis de los planes y programas de artes de la reforma a fin de contar con los elementos fundamentales para su implementación en el aula.

En el curso de introducción a la educación artística en el contexto escolar, se afirma que éste tiene una orientación eminentemente teórica, por lo que será indispensable la revisión de diversos materiales de lectura, así como poner en juego de manera permanente tu experiencia personal docente, (SEP, et al 2009). Se destaca el carácter contradictorio del anterior discurso, pues para esta tesis, es necesario resaltar y buscar el carácter lúdico-práctico que debería tener la asignatura de educación artística en primaria, ya que a partir de tal discurso, se reconoce la realidad de su abordaje como una práctica docente eminentemente teórica, apática y sepulcral, que poco promueve la tan anhelada educación de calidad y mucho menos se logra con estas acciones en la realidad una formación integral.

Otra de las acciones para la educación artística que se mencionó anteriormente, fue la realización del plan de estudios 2009 (SEP, et al 2009), en él, la asignatura de arte en la educación primaria tiene la finalidad de brindar a los alumnos referentes que les permitan desarrollar el pensamiento artístico,

estimulando la sensibilidad, la percepción y la creatividad; para lograrlo se propone basar la enseñanza de arte en la “experiencia estética”, a fin de favorecer en el alumno la comprensión y apreciación de las manifestaciones artísticas y culturales de su entorno inmediato y de otros contextos, coadyuvar a la construcción y fortalecimiento de su identidad personal, así como promover la valoración del patrimonio cultural como un bien colectivo.

Sin embargo, en esta tesis se considera que son los maestros los primeros que debe o tendrían que contar con dichos conocimientos o acercamientos a las manifestaciones estético-artísticas para después poder proponerlas a sus alumnos a través de su práctica docente.

En este plan de estudios (SEP-UPN, 2009), los temas se establecieron por ciclo escolar y son los siguientes:

- Para primer y segundo grados: “Mi cuerpo, mis emociones y yo”,
- Para tercero y cuarto: “Yo, los objetos y mi entorno”, y
- Para quinto y sexto: “Yo y los otros”.

Esto obedeció según la SEP-UPN (2009), al interés de atender desde la asignatura, la importancia del ser humano integral, es decir, como un ser único, capaz de sentir y expresar inquietudes, ideas, sentimientos y emociones. Además se resalta que para lograr los propósitos de la educación artística en educación primaria en este periodo presidencial, la Secretaría de Educación Pública también promovió durante las Jornadas Nacionales y Estatales de Exploración de Materiales Educativos y las Reuniones Regionales, realizadas entre los meses de mayo de 2008 y marzo de 2009, y con la ayuda de más de 18 mil maestros y maestras, de las autoridades educativas de todo el país, al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, de expertos académicos, de los coordinadores estatales de Asesoría y Seguimiento para la Articulación de la Educación Básica, de los coordinadores estatales de Asesoría y Seguimiento para la Reforma de la

Educación Primaria, monitores, asesores y docentes de escuelas normales, colaboraron en la creación y revisión de las diferentes versiones de los materiales de apoyo docente en fase experimental (SEP, SEB, DGME, 2009).

Además, también colaboraron en estas Jornadas la Organización de Estados Iberoamericanos, la Universidad Autónoma Metropolitana, Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable de la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales, Ministerio de Educación de la República de Cuba, y personas de instituciones independientes las cuales de manera indirecta contribuyeron a la realización de los libros de texto en su fase experimental para la educación de artística en nivel primaria.

En el ciclo escolar 2010-2011, el trabajo para la educación artística tuvo como marco de referencia, una versión preliminar del libro para el docente de educación primaria 2010 (de la cual no se encontró información), el programa de formación continua para maestros en servicio 2010 y el curso introducción a la educación artística en el contexto escolar II: Orientaciones didácticas. En este curso se destaca, el reconocimiento que se da a la educación artística en la educación básica, ya que ha cambiado de manera sustancial en comparación con otras épocas; ya que actualmente se aprecia la importancia que tiene el arte en el desarrollo cognitivo de los alumnos y en la construcción significativa de la realidad. Se destaca que, las propuestas tanto de programa de estudio y libro para el maestro de educación artística tiene la continuidad ideológica de forjar la teoría sobre educación artística de los docentes (SEP, 2010, a)

- La enseñanza de educación artística en la reforma integral de la educación básica
- Estrategias para la enseñanza en el aula
- Sugerencias y recursos didácticos para reforzar la enseñanza de la educación artística.
- La intervención docente: el proceso educativo en educación artística.

Otra acción para la educación artística en este periodo gubernamental es como ya se mencionó, el Curso básico de formación continua para maestros en servicio: Planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula 2010. En la antología de este curso, se abordan las competencias, aprendizajes esperados y propuestas de trabajo de las asignaturas contenidas en los programas de estudio 2009, entre ellos los de educación artística (SEP, 2010, b).

En esta antología (SEP, 2010, b) se afirmó que, el propósito general de la enseñanza de la educación artística durante la educación primaria se centra en que los alumnos participen en diversas experiencias, obtengan conocimientos generales de los lenguajes artísticos, los disfruten y se expresen por medio de ellos. Para ello fue y es necesario:

- Desarrollar el pensamiento artístico mediante la sensibilidad, la percepción y la creatividad a través de la experiencia estética.
- Apreciar la cultura, lo que le permitirá fortalecer la construcción de su identidad personal y valorar el patrimonio cultural como un bien colectivo.

Para la SEP (2010, b) “las orientaciones didácticas propuestas tienen un carácter flexible”, en el sentido de que las experiencias del docente le deben permitir enriquecer y crear nuevas o diferentes estrategias didácticas, tomando en cuenta las características, necesidades y condiciones del grupo, la escuela y la comunidad donde se desarrolla el proceso educativo. Lo anterior, parece dejar ver que tal “flexibilidad” está dada para encubrir la poca preparación de los maestros para abordar la asignatura de artísticas, lo que la deja de nueva cuenta como una materia de relleno.

En este mismo año y también como parte del programa de formación continua 2010-2011 se implementó el curso: Introducción a la educación artística

|

en el contexto escolar II: Orientaciones didácticas (SEP- UPN, 2010), hay que destacar que este curso al igual que el primero tuvo también un “carácter opcional” y contó para la carrera magisterial.

Este curso dice que la educación artística es uno de los campos de formación que requiere de especial atención considerando que ha dejado de ser (solo en el discurso o en teoría) una actividad complementaria para constituirse como una materia formal de los programas que promueve la RIEB, con un carácter que trasciende la educación de la sensibilidad y el esparcimiento y asume todo el potencial que ofrece para el desarrollo cognitivo, motriz y socio-afectivo de los niños (SEP-UPN, 2010).

Este curso tuvo como objetivos ayudar a los maestros a comprender, profundizar y aplicar los principios, enfoques y estrategias pedagógicas propuestas para la asignatura de educación artística, y a la vez ayudar a que se adquieran elementos y orientaciones para alcanzar un mejor logro educativo de los participantes, así como para la realización de actividades más ricas en experiencias y acordes con el contexto cultural y social en el que se lleve a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, (SEP-UPN, 2010).

La finalidad fue (de nueva cuenta en teoría) hacer una revisión de enfoque educativo de la educación artística, el acercamiento teórico-“práctico” a conceptos básicos que favorecieran la comprensión de los contenidos de danza, teatro, música y artes visuales y propiciar que se experimentasen “algunas” actividades y estrategias (no especifica cuáles) que favorezcan la labor docente. Se resalto por último que el curso no pretendía garantizar un manejo exhaustivo de las “teorías”, técnicas o procedimientos de las disciplinas artísticas ni mucho menos considera que su estrategia debe ser el trabajo lúdico-practico (SEP-UPN, 2010).

Continuando con las acciones de este periodo gubernamental para la asignatura de educación artística en el plan de estudios de primaria 2011 (SEP,

|

2011, a), la materia se organiza como hace casi 30 años en distintas manifestaciones artísticas: música, expresión corporal y danza, artes visuales, y teatro.

Según este programa (SEP, 2011, a), para favorecer el desarrollo de la competencia artística y cultural es indispensable abrir espacios específicos para las actividades de expresión y apreciación artística, tomando en cuenta las características de las niñas y los niños, porque necesitan de momentos para jugar, cantar, escuchar música de distintos géneros, imaginar escenarios y bailar. De esta manera enriquecen su lenguaje; desarrollan la memoria, la atención, la escucha, la corporeidad y tienen mayores oportunidades de interacción con los demás.

Otra acción es el manual docente perteneciente a la serie Teoría y práctica curricular de la educación básica bajo el nombre de “Las artes y su enseñanza en educación básica” y los seis libros de texto gratuitos de educación artística para cada grado escolar de educación primaria, hasta la fecha de realización del presente trabajo, se han usado oficialmente solo en este ciclo escolar, y se considera que pocos son los docentes de educación primaria, que han leído estos libros de apoyo docente y de texto para la impartición de la materia de educación artística, pero se pretende que sean abordados e implementados en el ciclo escolar 2012-2013 con más seriedad.

Otro aspecto que se debe resaltar, es que el plan de estudios 2011 (SEP, 2011, a) en su propuesta para la gestión del tiempo en las escuelas de medio tiempo, “sugiere” que la distribución del tiempo para la materia de artísticas tenga una duración mínima de 40 horas anuales, lo cual dividido entre los 5 bloques de estudio, quedaría distribuida en 8 horas por bimestre, es decir una hora por semana, misma cantidad de tiempo que se viene predisponiendo desde hace más de cuatro décadas.

Recordemos que la educación artística, aporta al currículo uno de los soportes de la formación integral, ya que para que ésta se logre, es necesario una planeación educativa que incluya a: la cultura, el arte, la ciencia, la tecnología, los valores y las actividades físicas que son necesarias para el desarrollo individual y colectivo (SEP, 2011, b)

El curso introducción a la educación artística en el contexto escolar III estuvo organizado por la SEP y la UPN (2011) como la etapa final de una estrategia de formación cuya intención fue “apoyar” a los profesores de educación básica en la comprensión y aplicación de los programas de educación artística que han resultado de la RIEB.

Este curso tuvo una duración de 40 horas distribuidas en una introducción y cinco unidades de trabajo mediante las cuales se pretendió revisar algunos principios establecidos en el plan de estudios 2011, Educación Básica que sustentan a la Asignatura de educación artística, especialmente en lo que se refiere a la competencia artística y cultural, además de algunos contenidos propuestos en los bloques de aprendizaje planteados en los Programas de estudio 2011, para el nivel de primaria. También buscó brindar orientaciones para la realización de actividades artísticas en el contexto escolar y la reflexión en torno a las posibilidades que la expresión artística puede ofrecer a los alumnos de educación básica para encontrarse con su entorno social, fortalecer su sentido de pertenencia y enfrentar las circunstancias adversas que se viven en la actualidad, en esta guía metodológica se buscó ofrecer indicaciones para el abordaje de los contenidos y la realización de las actividades propuestas en el curso, así como sugerencias metodológicas y recomendaciones que pudiesen facilitar el proceso de aprendizaje de los docentes en cuanto a la asignatura de artísticas (al menos en teoría), (SEP-UPN, 2011).

Los propósitos de esta guía tanto para el coordinador como el participante fueron:

- Que cuenten con orientaciones para la realización del curso introducción a la educación artística en el contexto escolar III.
- La identificación de los contenidos, las actividades de aprendizaje y los productos esperados, así como las estrategias para su evaluación y acreditación.

Por último destacaremos que los objetivos generales de este curso de introducción a la educación artística en el contexto escolar II fueron según SEP-UPN (2011):

- El análisis de los principios y enfoques propuestos en el plan de estudios y los programas de estudio 2011 de educación básica para la asignatura de educación artística, principalmente en lo referente a la competencia artística y cultural.
- Buscar profundizar en los contenidos de la expresión corporal y la danza, el teatro, las artes visuales y la música trabajados en el curso anterior.
- Por último, se pretendió brindar a los profesores participantes (hay que recordar que estos cursos fueron opcionales) orientaciones que les permitieran realizar actividades y muestras artísticas acordes con el contexto escolar y las circunstancias sociales y culturales de sus alumnos.

SEP-UPN (2011) afirman que los participantes al final de este curso de introducción a la educación artística en el contexto escolar III:

- Comprenderían el sentido de los principios pedagógicos que sustentan la asignatura de educación artística en el Plan y los Programas de estudio 2011 de la Reforma Integral de la Educación Básica y aplicarlos en el aula.

- Promoverían el desarrollo de la Competencia artística y cultural en sus alumnos conjuntamente con las Competencias para la Vida establecidas para la educación básica.
- Diseñarían estrategias para el trabajo de la danza, la música, el teatro y las artes visuales a partir de los ejes de expresión, apreciación y contextualización así como de los principios de la Competencia artística y cultural, acordes con el currículo que aplica, la población con la que trabaja y de acuerdo con contextos personales y sociales.
- Realizarían proyectos como alternativa para el trabajo escolar, orientados al logro de la Competencia artística y cultural y la incorporación de la cotidianidad de sus alumnos como referente para la realización de actividades artísticas en la escuela.
- Valorarían el uso de la bitácora como mapa y guía para la planeación y desarrollo de proyectos y el reforzamiento de aprendizajes y conceptos. (Quien elabora considera que una bitácora equivaldría a un recetario de educación artística; lo cual deja de lado el carácter racional-formativo de la materia).

También se buscó que el Personal de Apoyo Técnico Pedagógico que participe como Coordinador del curso Introducción a la educación artística en el contexto escolar III (SEP-UPN, 2011) debería cumplir con los siguientes requisitos:

- Conocer a profundidad los planes y programas de estudios del área de educación artística en la educación básica.
- Contar con estudios formales en educación artística o en alguna de las disciplinas de música, danza, teatro o artes visuales.
- Conocer los programas de los cursos Introducción a la educación artística en el contexto escolar I y II.

Lo cual vuelve a ser solo en teoría, ya que de nueva cuenta este curso tuvo un “carácter opcional” contando solo para aquellos maestros que concursaron por estímulos económicos.

Lo anterior, son los esfuerzos que en la administración del presidente Felipe Calderón, se realizaron para hacer de la educación artística una materia con mayor peso en el currículo de educación primaria, (al menos en teoría como la misma SEP (2009) afirma en el primer Curso Introducción de la educación artística en el contexto escolar), aunque se duda de la calidad de implementación de los mismos, ya que por ejemplo, tanto el plan como los programas de estudios 2011, salieron a la par del material del tercer y último curso de Introducción de la educación artística en el contexto escolar 2011 y se duda mucho que los maestros que lo cursaron haya tenido tiempo para revisarlo en su totalidad.

Es necesario para comprender esta tesis, que la educación del arte, en este caso del área de artísticas en educación primaria de escuelas públicas, constituye una actividad sumamente importante, ya que ayuda a desarrollar la capacidad de expresar lo que creemos, vemos, sentimos e intuimos por medio de nuestro cuerpo, de sonidos, palabras, pinturas, esculturas y danza -entre otras formas de expresión ya que es un don humano y una facultad exclusiva del hombre-, pero a pesar de todos los esfuerzos por hacer de la educación artística parte importante del currículo, no se le confiere en la realidad el lugar que se merece en el sistema educativo mexicano y otras instituciones, por lo que todas estas acciones para tratar de hacer ver la importancia de la materia quedan solo como en un mero discurso político-ideológico.

Podemos concluir que: si, la educación artística contribuye a desarrollar una educación que integra las facultades físicas, intelectuales y creativas, además que hace posible el desarrollo de relaciones más dinámicas y fructíferas entre la educación, la cultura y las artes; entonces, la educación artística debería ser vista y abordada con más seriedad (no solo en teoría) para hacer de ella uno de los

|

medios para que México pueda desarrollar los recursos humanos necesarios para explotar su valioso capital artístico-cultural.

III. MARCO TEÓRICO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

3.1. Planeación educativa herramienta esencial del proceso educativo

Planear según Monroy (2009), es siempre una expresión particular de una teoría que implica elementos: políticos, éticos, científicos y tecnológicos, es un acto de inteligencia cuyo propósito es racionalizar la selección de alternativas para definir con claridad los fines a los que se orienta la acción, y desempeñar los mejores medios para alcanzarlos.

Monroy (2009) afirma, que se debe contar con los conocimientos suficientes para elaborar planeaciones didácticas valiosas y potentes, en donde se invite a comprender sentidos y significados que los profesores imprimen a sus planeaciones educativas, buscando que éstos evalúen los fundamentos teórico-metodológicos que utilizan en la planeación didáctica y además que analicen los componentes de dicha planeación con el fin de ofrecer mejores prácticas educativas.

Entonces, la planeación educativa consiste en fijar el curso concreto de la acción educativa que ha de seguirse, estableciendo los principios que habrán de orientar la secuencia de operaciones para realizarla y la determinación de tiempo y materiales necesarios para su realización, entonces la planeación didáctica, es pues, un proceso secuencial a través del cual se establecen una serie de pasos que conducen la enseñanza a una meta final, teniendo el proceso más cercano a lo que se quiere o desea lograr en el proceso educativo (Monroy, 2009).

Además para la planeación educativa el profesor debe contar con un marco teórico, referencial o explicativo, integrado por un conjunto de experiencia y emociones, pero también de creencias, teorías y nociones que le ayuden a “prever” las situaciones que se pueden desarrollar en la realidad de su práctica docente (Monroy, 2009).

De acuerdo con el enfoque de la reforma integral para la educación básica (RIEB), la planeación educativa o didáctica es la herramienta esencial del proceso de aprendizaje en el aula, mediante la incorporación de contenidos interrelacionados, que tienen hasta la fecha como columna vertebral la planeación educativa (SEP, 2010, a).

Hay que destacar que, la SEP exige a sus escuelas incorporadas la presentación de la planeación didáctica de sus programas bajo la modalidad de “cartas descriptivas”; este sistema se emplean en el sistema educativo mexicano desde los 70’s como el modelo formal de “planeación educativa” desde el nivel básico de educación hasta el nivel superior.

Lo anterior es en sí mismo “la incongruencia” con el nuevo modelo por competencias, puesto que en dicho modelo el proceso de planeación se interrelaciona con la evaluación, y la programación a la vez que se producen paralelamente creando un proceso de retroalimentación permanente, no se limita ya a ser una simple “carta descriptiva”. La metodología de un plan de estudios basado en competencias consiste en realizar un seguimiento a lo largo de todo el proceso socio-educativo, que permita obtener información acerca de cómo se está llevando a cabo, con la finalidad de reajusta la intervención docente, de acuerdo con los datos y resultados obtenidos; toda planeación educativa o didáctica tiene que ajustarse a las características del contexto donde se aplique (Tobón, Pimienta y García, 2010)

Por último, es necesario puntualizar que la planeación educativa es una guía o herramienta valiosa, ya que bajo ciertas condiciones situacionales y disposiciones indican al profesor: si se requiere motivar, ofrecer conocimientos remediales, cambiar de método, modificar estrategias o cuales actividades enriquecer.

3.1.1. Planeación educativa y sus dimensiones

Planear procesos educativos o didácticos implica reflexionar sobre varias dimensiones (Monroy, 2009):

- Primero, la dimensión más amplia consiste en el conocimiento del contexto político-económico. La dimensión política permite comprender e interpretar si las condiciones educativas tiene un compromiso para el desarrollo humano actual y para el futuro de los estudiantes.
- Segundo, la dimensión social o institucional es el conocimiento de contexto, las condiciones y necesidades de infraestructura y de servicios educativos, sus intenciones educativas y el interés para lograrlas a través del fomento de relaciones sociales entre alumnos, padres de familia, profesores y administrativos.
- Tercero, la dimensión más concreta se refiere a la situación del aula y de sus actores. En la dimensión técnica es de interés conocer cómo el docente tomará en cuenta las necesidades de los estudiantes, así como su preocupación, responsabilidad y dominio profesional de los planes, programas y contenidos buscando a través de un desarrollo multi-inter-trasdisciplinar para anticipar y adecuar actuaciones que promuevan el tan anhelado desarrollo integral de los estudiantes.

“El análisis de la cultura y la sociedad brindan una guía para determinar los principales objetivos de la educación, para la selección de contenidos y para decidir sobre qué habrá de insistirse en las actividades de aprendizaje”. Taba (1979), considera que para realizar un juicio ordenado que permita la toma de decisiones en relación con los programas escolares, se necesita definir que *la Planeación Educativa* se encarga de especificar los fines, objetivos y metas que se pretenden lograr con la educación, y gracias a este tipo de planeación, es posible

definir qué hacer y con qué recursos y estrategias, también es bien sabido que ella, implica la interacción de las diversas dimensiones antes mencionadas.

Según Taba (1979, citada por Díaz Barriga 1984); la planeación educativa se desarrolla en una serie de pasos, que permiten la realización de un juicio ordenado que a su vez la toma de decisiones en relación a los programas escolares. El primero, es la etapa el diagnóstico, donde se vinculan las necesidades educativas, las condiciones de aprendizaje y los factores externos que afectan el proceso educativo. El paso siguiente es el análisis de la naturaleza del problema, que supone la comprensión integral de la complejidad de la realidad educativa.

La planeación continúa con el diseño y la evaluación de las opciones de acción. Una vez elegida la acción o las acciones a seguir, llega el momento de la implementación, que es la puesta en marcha del planteamiento educativo. Finalmente, es el turno de la evaluación, donde se establecen los balances para analizar el éxito del proceso y sus resultados (Díaz Barriga, 1984).

Sin embargo, la dificultad de la planeación educativa radica en lo que Edgar Morin (2010), llama el pensamiento complejo, según su teoría la complejidad de una planeación educativa no se reduce a la incertidumbre, es la incertidumbre en el seno de los sistemas ricamente organizado, en este caso la SEP, no es aplicar un pensamiento mutilante que conllevara a acciones mutilantes, el propósito es ir tomando conciencia de la patología contemporánea de esta nueva transformación educativa. por ello propone en la planeación de la enseñanza contemplar un abordaje multi-inter- transdisciplinar; pero a que se referiré con ello:

- **Multidisciplinariedad:** Es aquella que propone un trabajo separado de cada disciplina, sin embargo, funciona de manera colaborativa.

- Interdisciplinariedad: Supone un conjunto de disciplinas que se enlazan entre sí y que tienen un objetivo en común. No pretenden trabajar de manera separada.
- Transdisciplinariedad: Pretende la integración de las disciplinas, en busca de un desarrollo epistemológico que sea relevante y trascendente. Propone que se vea más allá de las mismas asignaturas. Es decir una búsqueda, aplicación, revisión y reordenación de la complejidad y totalidad concreta de los objetivos y logros educativos.

Parece importante para concluir este apartado de las dimensiones de la planeación educativa y ayudar o sustentar esta tesis que: primero, la planeación didáctica como parte de la práctica docente, es quizás uno de los momentos en donde el docente manifiesta sus conocimientos y actitud profesional (Monroy, 2009), porque en ella, también se refleja el valor de sus conocimientos sobre su trabajo docente.

Segundo, elaborar planeación educativa en este caso planeación didáctica sobre la asignatura de educación artística en primaria, debería expresar el dominio del conocimiento disciplinario, pedagógico y psicológico, así como una actitud ética de la práctica docente y, en general sus fundamentos filosóficos (Monroy, 2009). Por tanto, para esta tesis no es posible reducir la planeación didáctica a un desglose mecánico de sus componentes: contenidos, estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como de diagnóstico y evaluación, sino que es en sí un ente más complejo como afirma Morin (2010). Es revisar a fondo cada concepto que conforma dicha planeación, como deben ser abordados por la dificultad que implica planear para lograr llevar a la práctica los conceptos que fundamentan la educación artística como son: imaginación, sensibilidad, creatividad, percepción expresión, apreciación, etc.

Tercero y último, aunque en este trabajo se presentan las tres dimensiones (política social y técnica) que conforman la planeación educativa por separado para lograr una mejora conceptualización de lo que ellas implican; se afirma también que al planear objetivos de aprendizaje se debe (a pasar de lo complejo que esto pueda ser) buscar siempre lograr la total integración de dichas dimensiones en la planeación educativa.

3.2. La planeación educativa y el desarrollo de competencias

Con el enfoque por competencias para la vida (SEP, 2010, a), se busca lograr un desarrollo pleno e integral de los niños y jóvenes hacia la generación de competencias y capacidades para la vida personal, pública y laboral, tales como los aprendizajes que les brinden las capacidades necesarias para tener acceso a las oportunidades, el bienestar, la libertad, la felicidad y el ejercicio de los derechos y obligaciones.

El valorar desde el nuevo modelo pedagógico plantea también para los maestros el trabajo por competencias y una o algunas de ellas, para quien elabora esta tesis, es que los maestros conozcan los contenidos de la enseñanza del currículo de educación primaria, que sean capaces de desarrollar habilidades para tomar decisiones inteligentes, un equilibrio emocional para ofrecer una variedad de experiencias y actividades de aprendizaje, es decir, que sean capaces de desarrollar capacidades intelectuales y de pensamiento (abstracto y complejo) en los niños (Monroy, 2009).

Sin embargo, hay que tomar en cuenta el enfoque por competencias que plantean la reforma integral de la educación básica en (SEP, 2010, a), en el se afirma que la planeación didáctica se realizará bajo el modelo por competencias. Veamos qué es o cuáles son los planteamientos de este paradigma educativo para poder comprender un poco más los planteamientos de esta tesis.

3. 2.1. Nuevo modelo educativo. El paradigma socio formativo por competencias

En el mundo, la educación escolar se encuentra en un proceso de reconfiguración para enfrentar su tarea de formar a los ciudadanos. Lo que hoy ofrecen las escuelas a los alumnos tiene que estar en sintonía con sus intereses y los requerimientos sociales; esto implica un reto para las instituciones.

La perspectiva de la educación por competencias trata de dar respuesta a ese desafío bajo la premisa de que, la escuela debe formar personas capaces de aprender permanentemente; es decir, aprender a lo largo de la vida. Aprender a lo largo de toda la vida involucra tres niveles de desarrollo íntimamente ligados: el desarrollo personal y cultural, el desarrollo social y el desarrollo profesional (Rodríguez, 2011).

Por otro lado, la enseñanza y el aprendizaje no se pueden basar ya en un solo paradigma contemporáneo; ya que en la actualidad existen concepciones y actitudes totalmente diferentes en lo que se refiere al modo de aprender de las personas y al cómo se debe enseñar. No hay duda de que la era de la tecnología, los medios de comunicación, el libre comercio y la globalización han cambiado nuestras vidas y va a afectar nuestro futuro; así que nuestros estudiantes necesitan una formación de nivel de destreza intelectual, “emocional” y práctico insospechados hasta ahora, para poder ganarse la vida en un futuro.

Puede que sea el término “educación” el que ya no sea válido: quizás los términos apropiados sean “*carácter y conducta*”, lo que necesitamos para considerarnos personas formadas, es convertirnos en seres humanos con múltiples competencias, flexibilidad y confianza para afrontar un mundo que todavía ni siquiera imaginamos.

La mitad de los trabajos que serán necesarios en el futuro, para lograr una educación artística que promueva el desarrollo integral de la niñez mexicana,

todavía no están inventados, ni siquiera se puede afirmar que hayan sido por lo menos imaginados, pues el reto de ésta, radica en la actualidad en educar seres humanos que estén en condiciones de adaptarse al futuro que se está gestando.

Según Joubert (2002) la educación debe ser holística o integral simbiótica en ciencias y artes para que busque lograr el desarrollo de todos los aspectos del potencial humano. Por tanto, se considera en este trabajo de tesis, que la deducción lógica basada en la observación práctica y en la investigación, son el vehículo para alcanzar resultados y descubrimientos en educación, sobre todo en educación artística, ya que éste es el objeto de estudio de esta investigación.

Las competencias son actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto, como idoneidad y compromiso ético, que integran el saber ser, el saber hacer y el saber conocer en una perspectiva de mejora continua (Tobón, Pimienta y García, 2010). Lo anterior significa que debemos formar estudiantes con muchos conocimientos, pero capaces de aplicarlos en forma práctica en actividades y problemas con calidad (es decir; comprendiendo, contextualizando y analizándolo a partir de conceptos y teorías), integrando una actuación ética, con base en valores y actitudes. Por tanto, la educación debe promover un pensamiento complejo en los estudiantes.

El modelo por competencias es un nuevo paradigma que busca responder a los retos que se plantean a la educación en el momento histórico que nos toca vivir, retos que se dan por la confluencia de una serie de demandas e intereses implícitos y explícitos de la sociedad en el siglo XXI: los maestros y las maestras, los directivos de la educación, el sector político, los intelectuales, las empresas y las organizaciones sociales (nacionales, internacionales, gubernamentales o no gubernamentales, etc.) en respuesta a estas demandas y retos comenzaron a generarse cambios que poco a poco llegan a elaborar propuestas novedosas, de las cuales prevalecen las que mejor interpretan los cambios del contexto y que

dan mejores propuestas a los cambios que se suscitan en el contexto actual y que dan respuestas consistentes a los nuevos problemas.

Entonces el modelo socio formativo de las competencias que se les plantea a los docentes en la actualidad a través de los cursos de actualización docente de la SEP se debe analizar, comprender, discutir y adecuar a ejes mínimos hacia los cuales orientar los nuevos procesos educativos, sobre todo en la educación artística. Este modelo genera nuevas formas de mediar los procesos de aprendizaje y evaluación en los estudiantes ya que busca que los alumnos estén en condiciones de identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas pertinentes del contexto; es un cambio en la lógica, ya que transita de la lógica de los contenidos a la lógica de la acción (Tobón, Pimienta y García, 2010).

El modelo por competencia retoma presupuestos y técnicas didácticas y de evaluación de otros modelos pedagógicos como el constructivismo, con el cual guarda una mayor relación, aunque se apoya también en algunos otros de los planteamientos teóricos metodológicos de enfoques pedagógicos tradicionales como el conductismo y cognositivismo, este modelo socio formativo por competencia permite abordar problemas de la educación que lo están posicionando como el nuevo paradigma educativo, estos problemas según Tobón (et al, 2010) son:

1. ¿Cómo gestionar el currículo y el microcurrículo para asegurar la calidad del aprendizaje en un marco sistémico?
2. ¿Cómo lograr que el currículo y los procesos de aprendizaje y evaluación sean pertinentes para los estudiantes y las dinámicas del contexto local, nacional e internacional, actual y futuro?
3. ¿Cómo formar personas para afrontar los problemas cotidianos integrando y movilizand o el saber ser, el saber hacer y el saber conocer, al considerar los retos del contexto?

4. ¿Qué es la idoneidad y como se inserta en la educación dentro de los procesos de aprendizaje-enseñanza?
5. ¿Cómo formar personas con habilidades críticas, reflexivas, analíticas y creativas, que las apliquen realmente en la vida cotidiana?

Según Tobón, Pimienta y Garcia (2010), el modelo por competencias responde a las cuestiones anteriores con claridad y pertinencia, las respuestas a dichos problemas consideran los cambios que se dan en los contextos social, laboral, profesional, científico, etc., lo que hace que el modelo tienda a consolidarse cada día más y a ser el nuevo paradigma educativo. La prueba de esto es la progresiva aceptación de este modelo tanto en las entidades internacionales como entre los estados, múltiples instituciones educativas, maestros y académicos de la pedagogía. Entre estos grupos se encuentra ahora la SEP.

El paradigma de la educación centrada en competencias promueve la siguiente lógica: *es esencial enfrentarse a una tarea relevante que generará aprendizaje por la “puesta en marcha” de todo el “ser” implicado en su resolución* (Pimienta y Enríquez, 2009 citado en Tobón et al 2010).

El modelo por competencias, como nuevo paradigma educativo, tiene una serie de principios en los cuales hay amplio acuerdo, sin dejar de lado que persisten diferencias de interpretación y puesta en escena, Tobón et al (2010). Por ejemplo:

- *Pertinencia*: porque las instituciones educativas tiene como exigencia generar sus propuestas de formación articulando su visión y filosofía con los retos y las políticas educativas vigentes.
- *Calidad*: ya que los procesos educativos están obligados a asegurar la calidad del aprendizaje en correspondencia con un determinado perfil de formación, considerando la participación

- *Formar competencias*: pues los profesores necesitan orientar sus acciones a formar competencias y no a enseñar contenidos, los cuales deben ser sólo medios.
- *Papel del docente*: no solo son transmisores de conocimientos, ellos tienen que ser ante todo guías, dinamizadores y mediadores, para que los estudiantes aprendan y refuercen las competencias.
- *Generación del cambio*: ya que el cambio educativo se genera mediante la reflexión y la formación de directivos y docentes. No se genera en las políticas ni en las reformas del currículo.
- *Esencia de las competencias*: pues las competencias son actuaciones o desempeños ante actividades y situaciones cotidianas que articulan y movilizan recursos personales y del contexto externo.
- *Componentes de una competencia*: lo más acordado es que una competencia se compone de conocimientos, habilidades y actitudes en forma articulada.

Por lo anterior, fue preciso revisar el modelo actual de educación, para ensanchar los horizontes y así alentar una nueva forma de concebir el proceso educativo de la educación artística en educación primaria, ya que parece, sin generalizar, que en la actualidad estos conocimientos están separados de la práctica educativa en este nivel educativo.

3.3. Planeación didáctica y educación artística según la SEP

Recordemos que la SEP define en su curso de actualización docente del 2010 la planeación didáctica como el elemento fundamental de la práctica docente que hace posible la pertinencia de los contenidos y el logro de los aprendizajes. La selección de actividades, estrategias didácticas, recursos y tiempo que se destinarán son factores que contribuirán en su conjunto a alcanzar los propósitos educativos.

Díaz Barriga (1984) afirma que, lo que hace la planeación didáctica es tratar de “*anticipar*” el resultado de las posibilidades educativas consideradas, a fin de seleccionar las más acordes para el cumplimiento de los objetivos de la educación. Por otro lado, Monroy (2009) nos dice que la planeación es la reflexión que hace el docente de manera individual en donde “anticipa” que las actuaciones docentes respondan a las necesidades de los estudiantes, de las instituciones y de lo que espera la sociedad.

Según la antología (SEP, 2010, b), el trabajo de los contenidos de la asignatura de educación artística pretende desarrollar específicamente las competencias cultural y artística, cuyos indicadores se encuentran alineados a las cinco competencias para la vida y a los rasgos del perfil de egreso de la educación básica. Trabajar para favorecer el desarrollo de competencias es según la SEP (2010, a): utilizar los conocimientos, habilidades y actitudes en desempeños concretos de la vida; al hacerlo, se logra que el estudiante responda a conflictos cognitivos, afectivos y sociales.

La competencia cultural y artística es la capacidad de comprender y valorar críticamente las manifestaciones culturales y artísticas propias y de los otros, en respuesta a las demandas que se producen en el entorno. Esta competencia se manifiesta según SEP (2010, b), cuando el alumno:

- Aprecia y comprende las formas de representación (lenguajes) de las manifestaciones artísticas
- Emplea y disfruta el arte como lenguaje para comunicar sus pensamientos y emociones.
- Valora la riqueza de las manifestaciones artísticas y culturales propias y de los otros, y contribuye a su preservación.
- Participa activa y plenamente en el mundo del arte y la cultura como creador y espectador.

La estructura de la asignatura de educación artística dentro del programa de estudio SEP, (2011, a), está dada por:

- Un enfoque: en donde se visualiza el arte como la manifestación cultural que ayuda a comprender las relaciones del mundo que nos rodea, a través de experimentar y comprender formas artísticas que representan conexiones entre el sistema sensorial y la mente. Pero las artes no solo involucran sensaciones, por lo que también debe tomarse en cuenta desde un punto de vista cognitivo, lo cual, propicia el desarrollo de la creatividad y la expresión. Todo lo anterior, promoverá el entendimiento intercultural.
- Una estructura y organización de los contenidos: pues el programa se organiza en cinco bloques en los que se señala: el tema, los aprendizajes esperados, los contenidos, los ejes de enseñanza aprendizaje y las orientaciones didácticas.
- Una propuesta de trabajo: estas situaciones pueden darse a partir de la integración de los lenguajes artísticos que dan la oportunidad de crear y desarrollar situaciones didácticas que permitan adquirir conocimientos a través de la indagación, la construcción, la exploración, la observación, el reconocimiento de relaciones y el establecimiento de acuerdos. El desafío debe ser mayor al propiciar que los alumnos en colaboración establezcan proyectos, en este caso, el ya mencionado *ensamble artístico*.

Para lograr todo lo anterior es muy importante:

- La participación docente: como guía y facilitador de elementos que permitan el desarrollo de sus alumnos; a través del diseño y preparación de ambientes de trabajo, exploración, estudio y reflexión, sin descuidar la promoción de la confianza y el interés de los alumnos.

- La participación del alumno: como agente activo y propositivo en su proceso de aprendizaje, a través de la observación, el descubrimiento, la experimentación, la aceptación de desafíos (psicomotrices, intelectuales y sociales), el desarrollo de capacidades y actitudes de disposición, colaboración, responsabilidad y compromiso (propio y con los demás), etc.

Las orientaciones didácticas propuestas tienen un carácter flexible, en el sentido de que las experiencias del docente le deben permitir enriquecer y crear nuevas o diferentes estrategias didácticas, tomando en cuenta las características, necesidades y condiciones del grupo, la escuela y la comunidad donde se desarrolla el proceso educativo (SEP-UPN 2010). Flexibilidad que esboza el concepto de ficción educativa de la planeación didáctica para educación artística en escuelas primarias públicas.

El momento de la planeación didáctica propuesta por la SEP en su curso de actualización docente 2010, puesto en práctica en la realidad educativa permitiría según Monroy (2009), analizar como potenciar y reconstruir actividades, enriquecer y prever prácticas más potentes en un futuro.

Por lo anterior se deduce que, en tales planeaciones didácticas, el profesor trataría de convertir una idea o un propósito en un curso de acción y plasmar de algún modo las previsiones, los deseos, las aspiraciones en aquello que pretende conseguir y sobre cómo sería posible cumplirlo.

Planear las intenciones de los procesos educativos bajo la propuesta de las SEP implicará el reto de conciliar e integrar, por una parte las demandas nacionales, institucionales y los objetivos de aprendizaje de las unidades temáticas a las que pertenecen los conocimientos que se van a enseñar, por otro lado, a las necesidades de los alumnos (de lo que se hablara más adelante) y de los mismos profesores.

Una visión panorámica más allá de las unidades temáticas a enseñar demanda conocer por tanto, las intenciones de otras unidades, los propósitos generales de la signatura, incluso sus vínculos con las demás materias curriculares, (el tan anhelado manejo de la inter-multi-transversalidad curricular).

3. 4. Didáctica del arte

Gracias a Juan Amós Comenio y su obra titulada *Didáctica Magna*, desarrollada en 1657, podemos concebir a la didáctica como una disciplina científico-pedagógica que tiene por objetivo de estudio los procesos y elementos existentes en la enseñanza y el aprendizaje (Comenio, 2007).

Según Díaz Barriga (1984), la didáctica es teórica-práctica-histórica-política, etc.; ya que es una disciplina que responde a concepciones sobre la educación, la sociedad, el sujeto, el saber, la ciencia, a través de propuestas que responden a momentos históricos específicos como parte de propuestas que entran dentro de un proyecto social.

Eisner (2004) afirma que, “la enseñanza que no fomenta el aprendizaje, tiene el mismo sentido que la venta que no fomenta la compra”, pasa lo mismo en cualquier materia, pues los objetivos hacia los que se dirige es lo más importante en cualquier campo, es un valor, el resultado de un juicio, el producto no solo de mentes visionarias y de argumentos persuasivos, sino también de fuerzas sociales que crean condiciones que hacen que ciertos objetivos sean más adecuados a los tiempos. Por tanto, las concepciones de los objetivos de la enseñanza de las artes no son uniformes, ni se descubren por medio de un simple examen.

Según Eisner (2004), solemos suponer que los objetivos hacia los que se dirige un campo están dados por el campo mismo; el historiador estudia objetivos definidos por la historia, el matemático estudia objetivos definidos por las matemáticas, el artista estudia objetivos definidos por el arte, etc. Quien elabora considera ésto no es del todo verdad, que sólo en parte, ya que se puede enseñar

|

arte, historia, matemáticas, etc., combinados para lograr diversos fines, científicos, sociales, culturales, etc.

En el caso de las artes existen opciones similares, no hay ninguna concepción única de los objetivos de la educación de las artes; según Eisner (2004) los ejemplos de esta diversidad en el campo de la educación artística son abundantes, tanto hoy en día como en el pasado.

A continuación se enuncian algunas de estas concepciones que según Eisner (2004), dirigen los objetivos y contenidos de la enseñanza actual de las artes:

- Enseñanza de las artes basada en disciplinas.
- Cultura visual
- Resolución creativa de problemas
- Expresión personal creativa
- La educación artística como preparación para el mundo laboral
- Las artes y el desarrollo cognitivo
- El uso de las artes para mejorar el rendimiento escolar
- Artes integradas

Aunque estas concepciones sobre los objetivos la educación artística no se suelen encontrar en su forma pura, se describen a continuación por separado para una mejor presentación, que permita una comparación con la real práctica docente cotidiana en educación primaria, sin embargo, lo más probable es encontrar una mezcla de ellas en las aulas, o escuelas .

Enseñanza basada en disciplinas

La enseñanza basada en disciplinas es una de las concepciones más importantes de la enseñanza de las artes, (Eisner, 2004) tiene por objetivos principales:

- Ayudar a los estudiantes a desarrollar la imaginación y adquirir las aptitudes necesarias para una ejecución artística de calidad. Teniendo como base que esta ejecución exige unas formas complejas de pensamiento. Esto significa que debe desarrollar su sensibilidad y su imaginación, y al mismo tiempo adquirir las actitudes técnicas necesarias para trabajar adecuadamente cualquier material.
- Ayudar a los estudiantes a aprender a “observar” las cualidades de arte que perciben y hablar de ellas. Ver, oír, sentir, etc., son formas de logros cognitivos, no son algo que se pueda dar por separado. “Ver” desde una perspectiva estética es una forma aprendida de actuación humana, una especie de pericia.
- Ayudar a los estudiantes a comprender el contexto histórico y cultural en el que se crea el arte, que está estrechamente ligado con la historia del arte.
- Y por último, ayudar al estudiante en cuestiones relacionadas con los valores que el arte ofrece, lo que lo relaciona con el campo filosófico llamado estética, que aborda cuestiones relacionadas con la justificación de las afirmaciones sobre el valor y la función del arte.

Los defensores de la concepción de la enseñanza basada en las disciplinas sostienen que es un enfoque de la educación artística más exhaustivo que otros métodos, por que aborda las cuatro cosas que hacen las personas en relación con el arte: crearlo, apreciar sus cualidades, encontrar su lugar en la cultura y el tiempo, y exponer y justificar sus juicios acerca de su naturaleza, sus meritos y su importancia. Los cuatro objetivos anteriores son los componentes principales del currículo de la enseñanza basada en disciplinas (Eisner, 2004).

Si entendemos que las ideas sobre los objetivos de un campo no sólo están influidas por las nociones de la virtud educativa fomentadas por algún pensador de

|

la educación, sino también por su adecuación a los tiempos, éstas dos características son importante para logra su aceptabilidad en una comunidad en determinados periodos de la historia, lo que es para esta tesis aplicable a la educación artística basada en disciplinas.

Eisner (2004), afirma que la base teórica de la enseñanza del arte basada en disciplinas fue propuesta inicialmente por Bruner en sus ideas sobre la relación entre el currículo y la estructura de las disciplinas. Bruner argumentaba que los estudiantes aprenden mejor una disciplina cuando la experimentan de una manera similar a la forma de indagación usada por especialistas de esa disciplina, atrajo a los educadores deseosos de satisfacer nuevas experiencias con currículos más rigurosos y sustanciales.

El resultado de esta idea, es el desarrollo de una concepción de los currículos de arte que, en primer lugar, han dominado los modelos pedagógicos desde los años noventa, y segundo, examinan las artes en función de sus disciplinas componentes.

Los enseñantes de arte, encontramos esas disciplinas en los estudios artísticos, en la historia del arte, en la crítica del arte y en la estética. Para esta tesis parece ser un concepto de currículo con el que los enseñantes de arte esperamos devolver la sustancia y el rigor a lo que en general se tenía por una materia que Eisner (2004) denomina “blanda” y que para esta tesis se ha denominada “de relleno”.

Cultura visual

Otra idea de la educación artística parte de una mentalidad claramente diferente y se centra en usar las artes para fomentar la comprensión de la cultura. Cuando Eisner (2004) habla de cultura visual, se refiere a los intentos de ayudar a

los estudiantes a aprender a decodificar los valores y las ideas que se enmarcan en lo que podría llamarse cultura popular, además de en las llamadas bellas artes.

Mediante este enfoque o idea de la educación los estudiantes pueden identificar cuestiones que le son de su interés relacionadas con la igualdad cultural, social, sexual racial y económica. Pues en la educación artística y quienes defienden este marco de referencia se centran en que el mundo (visual, musical, de color, etc.) se ocupa de ayudar a los estudiantes a leer con buen criterio las imágenes visuales, a interpretar sus significados con sensibilidad y con una sólida base política (Eisner, 2004).

Las artes pueden y deben estudiarse mediante un proceso de análisis crítico diseñado para ayudar a los estudiantes a aprender cómo se influye en las personas a través de los medios de comunicación. Entonces, desde esta perspectiva, cualquier forma de arte se puede considerar una especie de texto, y los textos se deben leer e interpretar porque los mensajes que envían suelen encontrarse “bajo la superficie” o “entre líneas”. De este modo aprender a leer los mensajes de un texto visual es una manera de determinar a qué intereses sirven las imágenes que nos rodean (Eisner, 2004).

Leer las imágenes como textos con el fin de sacar a la luz sus fines políticos y casi siempre encubiertos es una forma de lectura. Otra es desarrollar la capacidad del estudiante para usar las artes con el objetivo de comprender los valores y las condiciones de vida de quienes viven en una sociedad multicultural. Desde esta perspectiva, la educación artística se convierte en una forma de etnología. Ya que la interpretación del significado es en gran medida una cuestión de análisis social y político.

Resolución creativa de problemas

Esta mentalidad acerca de la educación artística está relacionada con la resolución creativa de problemas, especialmente en el campo del diseño. Su objetivo es abordar problemas de trascendencia social con métodos técnicamente eficaces y estéticamente satisfactorios, pero por encima de todo su objetivo es preparar diseñadores que puedan conceptuar y analizar bien, y que puedan poner en duda los supuestos existentes y las expectativas tradicionales cuando se encuentre una manera mejor de resolver un problema.

La tarea es usar las máquinas como aliadas con el fin de crear una estética limpia que explote las características naturales de los materiales con lo que se trabajará. Pero para realizar esta tarea, los estudiantes tendrían que comprender y desarrollar una sensibilidad especial hacia el material con el que van a trabajar y hacia sus posibilidades estructurales.

Según Eisner (2004), el hecho de aprender a abordar tareas desde este enfoque de la educación artística prepara a los estudiantes para otras tareas más importantes desde cualquier punto de vista orientado a satisfacer necesidades sociales a través de una gran variedad de campos del diseño. Es decir, en los programas de arte se pide a los alumnos que aborden problemas prácticos donde los criterios prácticos y estéticos son igualmente importantes, con el objetivo de que con estas tareas se pueda ayudar a los alumnos a ser conscientes de una gran variedad de consideraciones –de carácter económico, estructural, estético, ergonómico, etc.– en el proceso de diseño.

Expresión personal creativa

Esta concepción de la educación artística, fue formulada por el austriaco Lowenfeld y el británico Read (en Eisner, 2004) y en ella se cree que las artes son un proceso que emancipa el espíritu y ofrece una vía de expresión al impulso creativo, además este impulso creativo ofrecer otros beneficios al desarrollo

integral de los seres humanos, por sus bondades terapéuticas, se cree que más que enseñarse y aprenderse; el arte se capta.

Según Read (en Eisner, 2004), el enseñante debe ser como una partera que ayude al estudiante a dar a luz su naturaleza creativa; por otro lado según Lowenfeld (en Eisner, 2004), las artes pueden ayudar a corregir lo que para quien elabora esta tesis son prácticas de docentes ficticias o lo que es lo mismo practicas docentes represivas, ya que se considera que las artes son un gran medio para el desarrollo personal integral de los seres humanos.

Los maestros deben planear según este enfoque, exponer a los alumnos a las prácticas artísticas creativas como parte de su experiencia personal, dejándolos incluir su vida de fantasía, pues la idea dominante en los enfoques de Read y Lowenfeld (en Eisner, 2004), es que los niños y su capacidad artística se desarrollen en gran medida de dentro, hacia afuera, no de fuera hacia adentro.

Esta concepción de la educación artística, es de incalculable valor ya que reconoce que la individualidad de los seres humanos puede ser de incalculable beneficio para la humanidad. Ya que la singularidad carece de valor práctico en el aislamiento. Por tanto, para sustento teórico de esta tesis, esta concepción aporta la idea de que la educación artística debe ser no solo un proceso de individualización, sino también un apoyo al proceso de expresión social.

La educación artística como preparación para el mundo laboral

Esta concepción de la enseñanza del arte tiene de base que sólo es verdadero aquello que funciona, enfocándose así en el mundo real objetivo lo que le da un carácter muy pragmático, pues es en sí, la idea del empleo de las artes para desarrollar las aptitudes necesarias en el mundo del trabajo (Eisner, 2004); todo lo anterior concuerda en gran medida con la retórica educativa de la SEP sobre la mejora de la educación; pues se centra en la importancia de la enseñanza

para aumentar la competitividad de los futuros egresados de educación básica en la economía nacional y mundial (SEP, 2011).

Según Eisner (2004), algunos críticos afirman que como va nuestra economía van nuestras escuelas o viceversa, dada esta postura se afirma también que las artes pueden ofrecer una respuesta, ya que las artes parecen ofrecer nuevas formas de actuación de carácter práctico que ayudan como preparación para el mundo laboral; otros afirman que la experiencia artística en las artes desarrolla la iniciativa y la creatividad, estimula la imaginación, fomenta el orgullo por la destreza, desarrolla la capacidad de planificación, y en algunos campos artísticos, ayuda a los niños a aprender a cooperar. Y todos estos atributos personales son importantes en el mundo profesional.

Eisner (2004), afirma que cuando existe una necesidad social, la población afectada busca maneras de satisfacerla. Por lo anterior, se concluye que aunque pueda parecer que los proyectos en los que trabajan los estudiantes en una clase de arte no tengan mucho que ver con el mundo laboral, es evidente que forman parte del “conjunto de aptitudes” que los estudiantes necesitan para llegar a ser trabajadores productivos. Por tanto se considera que si las artes pueden contribuir al éxito en este ámbito, tendrán algo muy importante que ofrecer.

Las artes y el desarrollo cognitivo

En esta idea se destaca los efectos cognitivos que provoca la educación artística, pues se considera que el trabajo artístico contribuye al desarrollo de formas de pensamiento sutiles y complejas. Lo irónico según Eisner (2004), es que se suele pensar que las artes tienen muy poco que ver con las formas complejas de pensamiento; es decir, se considera la enseñanza de las artes como más concretas que abstractas, más emocionales que mentales. Sin embargo, las tareas que plantean las artes exigen también modos complejos de pensamiento cognitivo.

Eisner (2004), afirma que desde una perspectiva analítica, el trabajo artístico proporciona abundantes oportunidades al desarrollo cognitivo, en esta época en la que se exige el desarrollo de aptitudes para el pensamiento, además de que se espera que los alumnos al egresar de educación básica salgan preparados para que trabajen en más de una ocupación a lo largo de sus vidas, por ello, él autor propone que se debe buscar que los programas y planes de estudio tenga flexibilidad, busquen fomentar la tolerancia ante la ambigüedad, con lo que se lograría la asunción de riesgos mediante el ejercicio del buen juicio fuera del ámbito de las reglas.

Esta es una forma de concebir a la educación artística, que intenta hacerse con bases sólidas en la comunidad educativa, ya que existen muchas maneras de organizar las tareas curriculares para que permitan ejercitar y evaluar el desarrollo de formas específicas de cognición, según Eisner (2004) es indudable que las artes se basan mucho en actos de diferenciación perceptiva que satisfacen este criterio cognitivo.

Según Eisner (2004), este enfoque es ideal para adaptarse y por qué no también adoptarse en el desarrollo de programas de educación primaria. Ya que no es necesario que el currículo se centre exclusivamente en la producción artística (aunque podrían hacerlo); ya que puede hacer que los estudiantes activen formas de pensamiento que les ayuden a ver las conexiones entre las formas artística y el contenido de los programas y los eventos que ocurren y ocurrieron al mismo tiempo en la cultura, logrando de esta manera practicar formas sintéticas de pensamiento.

Esta concepción es reconocida por el filósofo Nelson Goodman y por psicólogos como Arnheim y Piaget (en Eisner, 2004); ellos sostiene entre otras cosas que cualquier buen trabajo en el campo de las artes exige unas formas de pensamiento sutiles y complejas. La clave de este enfoque de la educación

|

artística radica en diseñar currículos en torno a las formas de cognición y de comprensión que se desea desarrollar.

El uso de las artes para mejorar el rendimiento escolar

Según Eisner (2004), la receptividad de la sociedad hacia los objetivos de un campo de estudio está estrechamente relacionada con la medida en que sus miembros creen que “ese campo” fomenta o fomentará lo que esta sociedad requiere y valora.

Este enfoque de la educación artística se relaciona con el enfoque cognitivo anterior, ya que justifica la presencia de las artes en las escuelas de educación básica por su contribución al mejoramiento del rendimiento escolar en el ámbito de las materias del currículo (Eisner, 2004). El objetivo es usar el arte como una manera de lograr lo que, para algunos, son unos fines más importantes como son *unas puntuaciones más elevadas*.

Artes integradas

Esta opción de la educación artística concibe un currículo para las artes integrado con los currículos de otras materias y se suele usar para reforzar la experiencia educativa de los estudiantes. Según Eisner (2004), el currículo de las artes integradas se suele organizar en función de cuatro estructuras curriculares.

1. Se puede usar para ayudar a los estudiantes a comprender un periodo histórico concreto o una cultura dada. “Contextualización”
2. Puede tener el objetivo de ayudar a los estudiantes a identificar las similitudes y las diferencias entre las distintas artes. “Discernimiento”
3. Puede ayudar a la identificación de un tema o una idea fundamental es decir, un currículo integrado ayuda a los estudiantes a ver la

conexión entre significados de carácter “académico” y otro de carácter artístico y no artístico. “Significatividad”

4. Se relaciona la integración de las artes al currículo de otras materias con la práctica de resolución de problemas que se deben abordar desde varias disciplinas incluyendo las artes. “Aplicabilidad o utilidad”.

Para terminar Eisner (2004) afirma que, hoy en día, estas y otras funciones de la educación artística se presentan como razones para incluir las artes en el currículo escolar. Una de las cosas que podemos aprender de las descripciones anteriores es que las bases para influir un campo de estudio en el currículo escolar cambian con el tiempo.

Se puede afirmar que, existe la improbabilidad de que se llegue a un acuerdo general y único que establezca clara y perdurablemente la función de las artes en la enseñanza general. Ya que lo que importa en cada campo de estudio depende del contexto, y el contexto está influido por múltiples factores como la política y la economía de dicho momento o tiempo histórico.

3. 5. Pedagogía del arte

“El enfoque socio formativo de las competencias (revisado anteriormente) constituye el nuevo modelo educativo que se inscribe en la educación humanista” (Tobón, 2009a, en Tobón, et al 2010), ya que según los autores la incorporación de una educación valoral en la escuela promueve el “desarrollo integral” de la persona, y este concepto de “desarrollo integral” derivó del pensamiento humanista, pues, desde que el hombre se apropió de los conceptos de razón y naturaleza humana, ha intentado ser su propio creador en sus virtudes y valores.

Ya que “replantea la necesidad de establecer un criterio capaz de orientar su que hacer, a partir de una reconsideración de ése”, porque el humano “es un

|

ser de relación: empieza a exigir gracias a otro, dentro de otro e inmerso en la realidad de otro que le acoge” (Delgado, 1995; citada por Pimienta, 2007; en Tobón, Pimienta y García, 2010).

Según Tobón, Pimieneta y Garcia (2010), en el modelo educativo por competencias actual, en especial desde el enfoque socio formativo, se ha retomado planamente el humanismo; el desarrollo integral del ser humano no se refiere a la activación de habilidades y a la formación de hábitos para lograr la excelencia, sino a ese desarrollo que involucra la totalidad del ser humano, es decir, lo físico, lo espiritual, lo social y lo mental.

Desarrollar y consolidar en los estudiantes un proyecto ético de vida es lo que se pretende hacer con la búsqueda de una formación integral en todos los niveles educativos que conforman la educación primaria, (como ideal constructivista, esta idea es difícil de concebir, ya que el aprendizaje es personal e individual y se reconoce además que el sistema educativo mexicano en realidad intenta formar en la colectividad de un sistema que necesita mano de obra barata y no seres pensantes).

Bajo la sombra de una filosofía constructivista Tobón et al, (2010) afirma, que los individuos influyen consciente o inconscientemente en la transformación de las civilizaciones, por lo tanto, la educabilidad es una esperanza de acercarse “al deber ser”, una autoexigencia de perfección como fin último de la educación y una insaciable búsqueda de sí mismo, para lograr una mejor convivencia con los otros.

Conscientes de que la tarea educativa se desenvuelve actualmente en una sociedad donde imperan el materialismo, la dependencia, la pobreza, el pragmatismo, la injusticia, la desintegración familiar y la violación de los derechos humanos, se hace necesario imprimir en nuestro proceso educativo un profundo respeto por el ser humano, promoviendo la convivencia, pues la autonomía y la

libertad exigen la comunión interpersonal Tobón et al, (2010), para lo cual se considera indispensable que la implementación del modelo socio formativo de competencias considere:

1. Educar con respeto y aceptación de los demás.
2. Promover la colaboración para el mutuo enriquecimiento y la cooperación en el bien común.
3. Procurar un proceso de cambio individual y social, superando el individualismo y comprometiéndose en el servicio a los demás.
4. Desarrollar la conciencia social y preparar el conocimiento de las obligaciones y los derechos para que nuestros alumnos den respuesta a su realidad social.
5. Formar para la participación en la vida social y la construcción de la comunidad, con el fin de que puedan integrarse activamente a los diversos grupos de la sociedad humana.

Los anteriores enfoques de la pedagogía del arte se encuentran inmersos en el nuevo modelo educativo por competencias que maneja la SEP, sin embargo, existen consideraciones pedagógicas que deben ser tomadas en cuenta, uno de los autores que más ayuda a comprender el trabajo pedagógico en, a través y para las artes, es Rousseau (2005) quien hace más de tres siglos definió lo que para él eran los nuevos fundamentos para una pedagogía renovadora, y que puede ser aplicable o acorde a los nuevos tiempos. Su obra Emilio es el resultado de la revisión de la pedagogía tradicional desde la óptica renovadora del pensamiento de la Ilustración, pero de ello se hablará más adelante.

Según Eisner (2004), las concepciones dominantes acerca de las artes están basadas en una incomprensión de las importantes funciones que desempeñan en el desarrollo humano. El autor afirma que esta incomprensión está enraizada en antiguas concepciones de la mente, del conocimiento y de la

inteligencia, teniendo como resultado un profundo empobrecimiento del contenido y fines de la educación artística.

Quien elabora esta tesis considera que, el ámbito de la enseñanza estética en la actualidad se expande como medio para el logro del conocimiento, cuando los estudiantes conocen, entienden y aprecian las artes y además desarrollan la capacidad de expresarse individual y colectivamente, se abren para ellos, también los espacios para la promoción del desarrollo humano sustentable que se pretende lograr como objetivo planteado para impulsar el desarrollo nacional, además de que se fomentaría la formación ciudadana mediante la educación artística.

Las consideraciones de la educación artística sobre el desarrollo humano son complejas y presentan significativas contribuciones para la comprensión integral del ser humano, considerando su génesis social y cultural (ya que nos hacen y nos ayudan a reconocernos iguales y diferentes al mismo tiempo). El desarrollo de la humanidad como especie no solo tiene una base biológica, sino también cultural, y su transmisión no es actualmente genética, sino educativa y comunicativa. Es decir, los procesos de desarrollo han pasado de sustentarse en lo biológico para basarse en procesos fundamentalmente simbólicos, siendo el pensamiento el que se implica en los cambios eficaces de la realidad.

El pensamiento es el lugar desde el que se construyen y organizan los sistemas de relaciones que se realizan en contextos sociales donde la actividad humana es culturalmente mediada, porque es precisamente consecuencia de la acción comunitaria y de expresión. El compromiso con la producción de estos sistemas de relaciones, así como el desarrollo de personas creativas capaces de orientar la realidad hacia la “potenciación” de prácticas sociales que promuevan condiciones éticas y estéticas de existencia, se basa necesariamente en el reconocimiento de la educación artística como herramienta importante para el desarrollo humano integral.

Tales dimensiones ético-estéticas resultan fundamentales, según Jiménez, (et al, 2009), porque se refieren a la formación necesaria para la comprensión de las representaciones sociales y culturales desde el compromiso con la vida propia, y con la comprensión de la riqueza y diversidad de la condición humana, la cual se construye a través de la actividad singular y colectiva en continua transformación.

En las experiencias estéticas sostenidas por las relaciones humanas, se fundamentan las propuestas educativas que ofrecen posibilidades para transformar la realidad e inventar modos de trascenderla y orientarla hacia una vida digna para todos. Por tanto, la función total de la educación artística va encaminada a una educación ético-estética que procure, fundamentalmente, la formación integral de las personas para que se reconozcan como seres sociales e históricamente capaces de crear y recrear sus propias experiencias.

Recordemos como al inicio de este trabajo se mencionó que la UNESCO realizó un llamamiento internacional para la educación artística, y gracias a esto se formó el programa de educación artística y creatividad del mismo organismo internacional, que promueve básicamente dos enfoques principales para la educación artística en educación básica, es decir, el aprendizaje “a través” y “en” las artes y la cultura (UNESCO, 2009, f). (Y ahora a todos los niveles educativos)

¿Pero a qué se refiere la educación “a través y en” las artes? Bueno, el primer enfoque aprendizaje “a través” de las artes y la cultura, muestra cómo podremos, utilizar las expresiones artísticas y los recursos y prácticas culturales, tradicionales y contemporáneas como una herramienta de aprendizaje, mediante el aprovechamiento de la gran riqueza de la cultura, el conocimiento y las habilidades de las sociedad para mejorar un enfoque interdisciplinario para el aprendizaje en una amplia gama de áreas temáticas (UNESCO, 2009, f).

El segundo enfoque, aprendizaje “en” las artes y la cultura, contribuye a fomentar la comprensión de la importancia de la diversidad cultural y reforzar los patrones de comportamiento que subyacen a la cohesión social, haciendo hincapié en el valor de las diferentes perspectivas culturales e idiomas culturalmente sensibles a través de procesos de aprendizaje (UNESCO, 2009, f).

Retomando a Rousseau (2005), en el Emilio el autor establece las características de la educación para una sociedad integrada por ciudadanos libres, que participan y deliberan sobre la organización de la comunidad y los asuntos públicos; las ideas centrales de Rousseau son una respuesta a la necesidad de formar un hombre nuevo para una nueva sociedad.

Uno de los principales aportes que realizó Rousseau (2005) sirven de sustento a esta tesis y este aporte fue señalar que debe entenderse que el niño es un ser sustancialmente distinto al adulto y sujeto a sus propias leyes y evolución; el niño no es un animal ni un hombre, es un niño. A partir de esta idea el autor señala la necesidad de replantear los métodos de enseñanza imperantes aun para la educación artística que consideran al niño como si fuera un adulto más, asumiendo con ello que comparten intereses, habilidades, necesidades y capacidades.

En el Emilio, Rousseau reconoce al niño como individuo y habla de sus derechos afirmando que se debe amar la infancia, favoreciendo sus juegos, su deleite y su amable instinto; nos ofrece educar con el ejemplo, no olvidemos que nuestras actitudes hacia las cosas son las pautas con las que se regirán los niños para comportarse hacia las cosas, porque dentro de su flaqueza el niño aún está formando su carácter, imita lo que ve, es por eso que cierto tipo de situaciones lo pueden llegar a impresionar, el autor afirma que impetuosas pasiones producen gran efecto en el niño que las presencia, porque tienen señales muy sensibles que le hacen bastante impresión y le fuerzan a fijar su atención en ella, (Rousseau, 2005), por tanto, el niño debe de reconocer su debilidad aun en el aprendizaje de

las artes, pero no debe de sufrir a través de ello, aunque es dependiente no debe de obedecer debido a su curiosidad por lo nuevo, debe de preguntar, pero no debe de ordenar, su educación debe de ser negativa, es bueno dejarlos libres para que aprendan y sólo ayudarles cuando realmente lo requiera.

Rousseau (2005) señala que desconocer las diferencias fundamentales entre el niño y el adulto conlleva a que los educadores comentan dos errores:

- Atribuirle al niño conocimientos que no posee, lo que deriva que se razone o se discuta con él cosas que no está capacitado para comprender e incluso con razonamientos incomprensibles para el niño (Para Rousseau el niño es aun incapaz de emplear la razón.)
- Inducir a que el niño aprenda a partir de motivaciones que le son indiferentes o inteligibles.

Lo anterior nos ayuda a afirmar que el proceso educativo de las artes debe de partir del entendimiento de la naturaleza del niño, del conocimiento de sus intereses y características particulares. Debe reconocer que el niño conoce el mundo exterior de manera natural haciendo uso de sus sentidos, consecuentemente es erróneo hacerlo conocer el mundo en esta etapa educativa a partir de explicaciones o libros.

Asumiendo que por medio de las sensaciones el niño conoce el mundo que lo rodea, se define a la observación y la experimentación como el camino por el cual el niño inicia la aprehensión del mundo que le rodea (Rousseau, 2005). En este trabajo se comparte la idea del autor que afirma que la interacción con el mundo físico en este caso, a través de las artes por medio de los juegos es una de las maneras en que el niño comienza a conocer (en este caso las artes). A través de estas prácticas el niño sería capaz de desarrollar el sentido del discernimiento cualidad que le permite al niño diferenciar entre él yo y el mundo que le rodea y encontrar las diferencias y las regularidades existentes. Para Rousseau desarrollar

en esta etapa su sentido de discernimiento es más importante, que la acumulación de conocimientos.

Al igual que Rousseau, en este trabajo se afirma que la educación artística debe adecuarse a cada una de las etapas de desarrollo de los niños; los contenidos y objetivo de la educación artística deben trazarse a partir de los intereses y motivaciones de los alumnos acorde a su etapa de desarrollo. Esta postura conducirá a que los alumnos sientan realmente aprecio e interés por el proceso educativo al no ser éste ajeno a su situación.

Con el Emilio, Rousseau (2005) establece tres postulados que deben guiar a la acción educativa, pero sobre todo en la educación artística ellos son:

1. Considerar los intereses y capacidades del niño.
2. Estimular en el niño el deseo de aprender.
3. Analizar qué debe enseñarse al niño, en función de su edad de desarrollo.

El pensamiento de Rousseau (2005) contenido en Emilio intenta socavar la educación tradicional que en esos y estos tiempos predomina; una educación en la que el niño es acostumbrado a que debe dejarse guiar; a que no sea otra cosa más que una máquina en manos ajenas; queremos que sea dócil cuando es pequeño y eso es querer que sea crédulo y siempre embaucado cuando sea adulto. Este tipo de educación no tiene cabida en este mundo en el que se está forjando, en el que se quiere que sean ciudadanos libres y en ascenso.

Después de todo lo anterior, la propuesta pedagógica de Rousseau llega a ser aplicable en cierta medida en la realidad educativa contemporánea, si recordamos que el sistema educativo mexicano está estructurado en niveles de desarrollo y crecimiento de los niños y niñas. En la actualidad, los cambios que ha sufrido el mundo, la naturaleza, el pensamiento y los ideales del hombre han llevado a la educación por diferentes corrientes del pensamiento en el afanoso

intento de mejorar la humanidad, sin embargo, con los cambios en los modos de vida la educación ha tenido que ajustarse a las nuevas propuestas y a los ideales que cada una propone pero con el fin al que la educación siempre quiere llegar, que es la humanización y la dignificación del hombre.

Rousseau en El Emilio propone una educación que podemos llamar “utópica” debido a las circunstancias que sugiere y cree que se deben de tener para educar a un niño (Emilio), pero también el Emilio es un libro muy completo sobre la educación que ofrece ideas valiosas para la educación artística de un niño desde que nace hasta su adolescencia, visto en toda la obra el niño como un ser moral y siendo una “vuelta a la madre naturaleza” y el reconocimiento de su propio ser el factor que rige dichas ideas (Rousseau, 2005). Esta propuesta pedagógica es enfocada en los valores, la educación moral y la libertad para lograr la autosuficiencia, lo cual se asemeja mucho a la propuesta que hace la SEP en sus planes y programas de estudio.

No se puede negar que con el acceso a todo tipo de información desde nuestras casas en nuestros tiempos, es casi imposible mantener al niño lejos de la sociedad, por lo que se vuelve difícil adaptar la propuesta del autor; sin embargo, es totalmente reconocible y adaptable a la sociedad contemporánea darle al niño una educación moral y libre para volverlo autosuficiente.

3. 6. Planeación didáctica o ficción educativa

Dice un proverbio chino que “profetizar es sumamente difícil, sobre todo con respecto al futuro”, entonces, lo que plantea esta tesis es que si la planeación didáctica trata de “*anticipar*” los resultados de los procesos educativos, reconociendo en ellos diversos márgenes de aplicación y acción por parte del docente, esta planeación también puede llegar a ser vista como una ficción educativa; quien elabora, cree conveniente definir el término de ficción, para después poder construir un concepto de ficción educativa.

Para iniciar, la definición que da a la palabra **ficción** el Diccionario de la Lengua Española (RAE, 2012), es:

1. f. Acción y efecto de fingir.
2. f. Invención, cosa fingida.
3. f. Clase de obras o textos literarios o cinematográficas, generalmente narrativas, que tratan de sucesos y personajes imaginarios. Obra, libro de ficción.

Por otro lado, un tema recurrente entre lectores de ciencia ficción consiste en discutir sobre qué definición de la misma es la más adecuada. Se trata de una tarea ardua porque es una literatura amplia y que varía con el tiempo. Para Sánchez y Gallegos (2003), la definición de ficción es más amplia si se pretende que ella sea exhaustiva, pues suele pecar de imprecisa, excluyendo marcos de referencia extensos por ejemplo: Género “fantástico” que explora las sociedades posibles en el futuro, lo que deja fuera de la definición todo el amplio tema de las ucronías (novelas históricas alternativas).

Sánchez y Gallegos (2003) afirman también que se define como un género narrativo caracterizado por la especulación sobre una ciencia más avanzada que la actual, esto elimina directamente toda aquella ciencia ficción que no especula sobre la ciencia y también a esta tesis.

Sin embargo, para nuestra buena suerte la ficción es concebida también como un texto u obra literaria; la ficción como concepto de la tradición occidental está ligada al concepto de mimesis (imitación) de la filosofía clásica griega; por ejemplo, en la Poética de Aristóteles (2005) la obra literaria o texto, la mimesis y su función imitativa es el modo esencial del arte para representar a la acción humana. Destacando, por este motivo, la función del poeta (docente) como el reconstructor de la fábula (proceso educativo), a través de la imitación (planeación educativa) efectuada por los personajes (alumnos) en acción (trabajo áulico).

Según Sánchez y Gallegos (2003) hay tres factores claves para determinar lo que es ficción:

1. Se trata de una narración imaginaria.
2. Contienen una idea que produce una transformación del escenario narrativo hasta tal punto que deja de pertenecer a nuestra realidad empírica.
3. Se pretende una racionalidad de lo narrado, aunque tal “*racionalización*” sea meramente formal. Es decir, no es necesario que la ciencia actualmente conocida permita que ocurra lo planteado; basta con decir, que una ciencia que hemos imaginado lo permita.

Por los tres factores anteriores Sánchez y Gallegos, (2003) plantean la siguiente posible definición de ficción; ella es un género de narraciones imaginarias que no pueden darse en el mundo que conocemos, debido a una transformación del escenario narrativo, basado en una alteración de coordenadas científicas, espaciales, temporales, sociales o descriptivas, pero de tal modo que lo relatado es aceptable como especulación racional, (al igual que las planeaciones que se hacen para la educación artística en educación primaria en escuelas públicas).

De acuerdo a lo anterior, se puede definir ya el concepto de ficción educativa necesario para comprender el planteamiento de esta tesis: ella es concebida como un texto (según la SEP 2010 a, “carta descriptiva”) en el que se exponen de manera anticipada los procesos educativos (posibles sucesos educativos), reconociendo en ellos diversos márgenes de posible aplicación y acción para con sus alumnos, por parte del maestro.

La anterior definición, ¡no pretende ser en su forma y modo, una agresión para los que a la docencia no dedicamos!, pero expresa de sobremanera la idea de que, la actual transformación por la calidad de la educación, impulsada en

periodo de gobierno de Calderón, modificó las prácticas educativa, lo que sustenta para este trabajo la idea de tener que entender el conflicto comprender e insertar las dimensiones de la planeación educativa y las repercusiones que se tiene en las prácticas docentes con estos cambios que en educación básica se impulsaron en el país (en específico con el trabajo de planeación didáctica para la educación artística).

Recordemos que la planeación educativa tiene tres dimensiones entonces, desde su *dimensión política*, la educación artística debe atender a los marcos normativos existentes, el problema que se visualiza en este estudio acerca de tal dimensión, es según Díaz Barriga (1984) que la planeación es un instrumento ideal para el “control” de la acción docente; las “cartas descriptivas” se emplean aun en el sistema educativo mexicano como el modelo formal de “planeación educativa” desde el nivel básico de educación hasta el nivel superior, la SEP exige a sus escuelas incorporadas la presentación de sus programas bajo esta modalidad.

En su *dimensión social*, hay que tener en cuenta que la escuela forma parte de una sociedad y, como tal, los cambios que experimente la trascenderán, y en cuanto a esta dimensión el problema parece radicar en la incomprensión por parte del maestro de la ideología dominante; explicado según Bourdieu (1997) la dimensión social es un “*habitus*” es decir las transformaciones educativas no son el destino, sino el producto de la historia como un sistema abierto de disposiciones que se confronta permanentemente con experiencias nuevas, por lo mismo es afectado también permanentemente por ellas. Es duradero pero no inmutable.

Comprendiendo que la dimensión social, tiene influjo de alguna manera en las transformaciones educativas y que éstas son siempre una experiencia nueva de educación, ellas tenderán a ser cada vez más creativas y con nuevas reglas que propiciarán ajustes en la dimensión técnica y de la que se hablará más adelante.

Parece que las dimensiones política y social, generan una contienda de ideologías capaz de generar un sinnúmero de respuestas a partir de un número reducido de principios, según Bourdieu (1997) se ve a la educación como una acción organizadora que designa una manera de ser, una propensión o una inclinación (casi nunca hacia la educación artística). Es necesario comprender que las contiendas ideológicas son parte de la dimensión política de la educación mexicana y en ella, se manifiesta más claramente en el terreno de la orientación general y los contenidos del sistema educativo lo que permea las otras dos dimensiones (social y técnica).

Con respecto a la orientación y organización del sistema educativo mexicano existen tres corrientes que inciden en la planeación educativa convirtiéndola tal vez en ficción educativa. La primera es integrada por quienes propugnan por el retorno del populismo y desearían que la SEP se convirtiera de nueva cuenta en aquel aparato grande y centralizador que era hasta 1992. (Ornelas, 1995).

En segundo lugar, para los neoliberales, la aspiración estaría enfocada en un sistema educativo donde el estado tenga una participación mínima –tal vez solo para legislar- y se deje a las leyes del mercado, excepto en áreas rurales y zonas pobres, la regulación del sistema (Ornelas, 1995).

La tercera propuesta es el liberalismo social en ella impera la idea de que la educación sigue siendo una prerrogativa del Estado, pero desea un sistema descentralizado, eficiente y en contacto estrecho con sus comunidades; pero el gobierno central reserva para sí la normatividad, es decir, decisiones sobre lo que hay que enseñar; la evaluación general del sistema y la asignación de recursos federales a la educación (Ornelas, 1995). En otras palabras el gobierno federal es el rector del sistema, sin embargo, el autor manifiesta que, no hay un modelo puro

de estado en materia de educación, el liberalismo social (impulsado desde el salinismo) es en mucho todavía una apuesta insegura.

Con respecto a la dimensión social, los contenidos del sistema educativo mexicano, las aspiraciones se han enfocado en un proyecto más amplio y profundo, como las de introducir métodos educativos que pongan el acento en la experiencia, la innovación, la participación del alumno en el aprendizaje: su participación activa y responsable y otras más. Se ha buscado una política educativa con vistas al exterior descuidando el interior; creando una completa contradicción con el papel formativo de las artes en la educación básica que la misma SEP 2011 plantea. El rostro oculto de un estancamiento del sistema educativo mexicano parece verse reflejado en: la pobreza, la marginación y la ignorancia de millones de mexicanos. El proyecto actual contempla la demanda central de que la educación, debe contribuir a la movilidad social y a disminuir las desigualdades sociales, además de promover la democratización.

La dimensión técnica implica el entender el conflicto de la dualidad en la práctica docente *teoría/práctica*, usada de un modo que ha servido para condenar al maestro, a no ser más que un aplicador siempre “endeudado” con las teorías, siempre coherentes, que los creadores, los intelectuales y pedagogos, han ido refinando sin cesar y que para esta tesis es el epicentro de la implementación de una ficción educativa, pues parece difícil llevar a la práctica y sobre evaluar el desarrollo de conceptos como son: apreciación, percepción, sensibilización, imaginación, creatividad, expresión, trabajo lúdico, etc., que son fundamentales para el logro de una buena educación en, para, y a través del arte.

Además tal dimensión, según Díaz Barriga (1984), plantea el reto de hacer una propuesta para realizar una “planeación” que supere los vicios que parece imponer la dimensión política, sin dejar de contemplar, según Ornelas (1995), la cuestión ideológica de la enseñanza que plantean las dimensiones política y social.

Resumiendo la influencia que deben tener las dimensiones política, social y técnica en la práctica docente parece quedar resumida en la idea de que hay que pensar en el proceso educativo, como un todo que convoca al maestro a pensar acerca de lo que debe saber, lo que debe hacer en el proceso de enseñanza y el aprendizaje en educación primaria; el énfasis entonces está puesto en educar para lograr la igualdad, la transformación, y la inclusión de todos los individuos en la sociedad mexicana, pero lograr todo lo anterior sin una postura crítica de todos los procesos prácticos de nuestra labor es un error imperdonable, ya según Freire (2004), es en el dominio de la libertad, de la ruptura, de la opinión de la decisión y de la evaluación en donde se debe instaurar la necesidad de la ética y donde se debe imponer la responsabilidad docente.

Se considera que la planeación educativa de la educación artística para educación primaria para no ser una ficción educativa debe contemplar que la actual transformación educativa no se restringe a los textos constitucionales y sus orientaciones filosóficas, tampoco en su orientación a cerca de la misión práctica del sistema educativo mexicano, de su ambivalencia, aparentemente contradictoria, entre valores e instrumentos, entre el deber de formar ciudadanos y la obligación de instruir productores, en un ambiente internacional que plantea nuevos desafíos al sistema educativo mexicano. Lo anterior, nos inclina a ver a la planeación educativa como un proceso complejo que debe ser revisado e implementado tomando en cuenta los aspectos políticos, sociales y técnicos en su totalidad y no por separado.

3. 6. 1. Perspectiva o filosofía verniana

Si recordamos el planteamiento de problema encontraremos que el término de ficción educativa, debe ser visto desde las dimensiones sociales, políticas y técnicas de la planeación didáctica y requiere de la anticipación de los procesos ideológicos, científicos y técnicos que tendrán lugar en el proceso educativo, es decir, el proceso de transformación para asegurar una educación de calidad en el

|

país, visto desde una filosofía o perspectiva que al inicio nombramos como Verniana que a continuación se expone lo que significa para quien elabora esta tesis.

Perspectiva o filosofía verniana, es un término que se origina en la idea que surgió después de una lectura dominguera de Veinte mil leguas de viaje submarino de Julio Verne (2008); que como muchos sabemos es un escritor francés pionero en el género de la ciencia ficción, que en sus novelas realizó varias descripciones de cosas que no existían en el tiempo que le tocó vivir, pero que se volverían realidad muchos años después de que las escribiera.

Verne (1828-1905) escribió sobre el espacio, viajes aéreos y submarinos antes de que se inventaran, y antes de que se desarrollaran formas de llegar más allá de la Tierra. Al leer esta obra como primera impresión se reconoció que este tipo de literatura en esta época en la que vivimos podría considerarse obsoleta, sin embargo, fue interesante reconocer a la par la otra idea que despertó: ¡Si algo es pensado y hecho público, alguien más lo puede hacer realidad al paso del tiempo!

Por todo lo anterior, se plantea al inicio de esta tesis con respecto a la educación lo siguiente ¡Todo lo que una persona pudiera imaginar en cuanto al proceso educativo, otras podrán hacerlo realidad!; en este caso, los alumnos son y serán esos actores a los que corresponde hacer realidad mediante su trabajo, las ideas del maestro (planeación didáctica) y éstos a su vez, son los actores que harán realidad la promesa de un pensamiento aún mayor, la de un Desarrollo Humano sustentable, propuesta por otros pensadores y expuesta en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. Todo esto es en sí, lo que nombramos como perspectiva o filosofía verniana.

IV. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4. 1 El enfoque teórico-metodológico de esta tesis es la investigación acción-participativa

La investigación acción participativa, es una práctica rica en aportes de diversos órdenes que confluyen a formarla (Barquera, 1986). Se puede tratar de comprenderla utilizando, diversos puntos de partida y por así decirlo, diferentes planos de disección. Este tipo de investigación busca la explicación de los procesos sociales a partir de la realidad concreta y del sentido común de los que mejor conocen esta realidad (Schutter, 1983).

La investigación acción participativa se origina desde la sociología como reacción a los paradigmas predominantes en las ciencias sociales (Barquera, 1986). Dentro de la investigación acción hay quienes distinguen dos grandes corrientes teóricas: la primera trabaja sobre modelos de conflictos y la segunda busca el logro de la transformación de las estructuras sociales. En esta tesis se busca realizar un modelo de conflicto que se crea con el cambio en el modelo pedagógico y su tal vez nula implementación en la planeación didáctica para la educación artística en la educación primaria pública.

La investigación acción participativa, tiene un carácter evaluativo (Barquera, 1986), que se inicia por la insatisfacción como un estado actual de las cosas, (Ander-Egg, 2003), se integra con fases secuenciales de acción: planificación, identificación de hechos, análisis, implementación y evaluación (Hernández, 2006). Según el segundo autor en la instrumentación de cualquier método de intervención social, se ha de tener en cuenta que el método, en cuanto a estrategia de acción (mucho más que como estrategia cognitiva) avanza en espiral, o por aproximaciones sucesivas.

La investigación acción cuenta con la incorporación de la experiencia, los conocimientos y la práctica de la gente, que enriquece el proceso global del método en su retroalimentación y retroacción, entre quien promueve la investigación y en quien se realiza o practica, entre lo que se estudia, diagnóstica y programa, y la creatividad misma sobre lo que se actúa (Ander-Egg, 2003).

En la realización de la investigación acción es importante mencionar y describir el tipo de metodología empleada (Barquera, 1986), ya que nos ayuda a guiar el proceso a seguir en las intervenciones con docentes, por tanto, se concibe en este proyecto, como la aplicación de acciones que han llevado un trabajo previo de reflexión y análisis sobre la planeación educativa o didáctica para lograr los objetivos del área de educación artística del mapa curricular de educación primaria. Cabe destacar que “ni la participación en sí, ni la investigación por sí sola puede producir cambios estructurales”, no obstante la concientización y la organización implícitas en la participación, más la producción de conocimientos, por y para los docentes asesorados técnica y metodológicamente para intervenir en los grupos de la primaria participante, pueden generar aportes poderosos en las acciones de transformación y de cambios estructurales.

Con este trabajo se buscó explicar la realidad y todavía más mediante el análisis del surgimiento de las nuevas políticas educativas en cuanto a la educación artística se buscó conocer las formas de implementación de los cambios que genera en la dimensión técnica de la planeación educativa de la materia, detectando así las posibles incongruencias en la aplicación de dicha reforma; realizando una intervención didáctica de la educación artística como se propone en dicha transformación con lo que se buscó que en alguna fase del trabajo se realizará una o varias intervenciones con docentes de educación primaria en una escuela pública, buscando multiplicar las experiencias en cuanto a planeación didáctica de educación de artística; todo en búsqueda de metodologías que respondieran a la realidad de las práctica educativas que actualmente

|

generan el nuevo modelo pedagógico en el país; según Hernández (2006) “se investiga al mismo tiempo que se interviene”.

Las características relevantes de la investigación acción participativa, según Barquera (1986) son: que beneficia inmediatamente a la “comunidad”, privilegia el trabajo con docentes y estudiantes de base, involucra desde el principio a los docentes, educa, enseña y capacita, regula la participación del investigador (promotor), fomenta el diálogo y la participación, contribuye a liberar y desarrollar el potencial creador de los participantes de forma permanente.



CUADRO 4.1. Investigación participativa. Primer curso-taller la enseñanza del arte en primarias.

4. 2. La enseñanza del arte en primarias y su actual proceso de evolución y cambio

El objetivo del uso de esta metodología es que un grupo de docentes se conviertan en productores del conocimiento de planeación de educación artística en su grados correspondiente de educación primaria, que expliquen en un primer momento, su realidad educativa específica y en un segundo, diseñen con base en lo aprendido y al análisis, las acciones que deben emprender en los grupos o la comunidad estudiantil, en la coyuntura concreta, para modificar o transformar la realidad artística educativa de acuerdo a sus intereses de la educación primaria; todo ello, a través de la participación vivencial de dos curso-taller.

La investigación acción participativa en esta tesis se propone como un método de educación artística para adultos (docentes) y como estrategia de reflexión, análisis, concientización, planeación, acción y reconceptualización de la importancia educativa del arte y la importante contribución que este tipo de educación tiene en el desarrollo integral de la educación primaria mexicana, pues pretende superar las deficiencias de la planeación educativa tradicional en educación artística, no sólo generando, mediante investigación las bases para las posibles acciones docentes planeadas para la materia a partir de las necesidades y realidades del plan y los programas de estudio, sino ofreciendo la posibilidad de destacar un proceso que involucra y hace participar a toda la comunidad escolar de la primaria en la que se interviene haciendo patente la idea de la importancia que tiene la materia para crear ciudadanos conscientes de su ser, es decir, con una formación integral adecuada para adaptarse a nuestra sociedad a través de la formación primaria, pero sobre todo de la educación artística.

Para la elaboración de esta tesis se llevaron a cabo dos cursos-taller (ver anexos) que buscaron servir para su elaboración y validación, fueron realizados en la escuela primaria Mariano de las Casas, ubicada en la calle prolongación Zaragoza con domicilio conocido en la colonia Jardines de la Hacienda en ésta ciudad de Querétaro. Cabe mencionar que dichos cursos se pudieron realizar gracias a la intervención y colaboración de la supervisión de la Zona escolar N° 65 dirigida en ese entonces por la maestra Lidia Reyes González. Se anexa a esta tesis, el documento digital sellado por la supervisión, mediante el cual se hizo la solicitud de días para los cursos-taller que en su momento fue para tres intervenciones y de las cuales solo se autorizaron dos, pero con una mayor duración. Se anexa además, la descripción de los dos cursos-taller, la planeación didáctica de dichos cursos y un cuestionario final. Con los cuales se pretende validar esta tesis.



CUADRO 4.2 Educación artística para profesores normalistas

4. 3. Categorías y su observación

Como se observa desde el planteamiento del problema y se ratifica en el referente teórico, en la planeación educativa intervienen tres dimensiones que son la clave para lograr una eficiente planeación didáctica de la educación artística, para una mejor comprensión separaremos las variables a observar describiéndolas de la siguiente manera:

1. La dimensión política de la planeación didáctica en la educación artística en primaria está conformada por los conocimientos de los planes y programas de estudio, como políticas que rigen a la educación primaria pública en el país, de ellos se deriva el conocimiento de la importancia que la materia tiene en el currículo nacional. Y da sustento a lo siguiente:
2. La dimensión social de la planeación didáctica de la educación artística, en esta dimensión está implícito el reconocimiento social de la importancia que tiene la educación artística para lograr el tan anhelado desarrollo integral de los niños y niñas en este nivel educativo como fin prioritario de la educación, lo cual nos lleva a observar la siguiente variable;

3. La dimensión técnica de la planeación de la educación artística, al considerar los momentos que permitan la mejor organización, promoción, apoyo y toma de decisiones y aplicación de contenidos en relación a la multi-inter-transdisciplinariedad que exige los programas de estudio de nivel primaria y los requerimientos sociales que se plantean para la educación artística en este nivel educativo.

Se buscó mediante la revisión en audio y video de los dos cursos-taller (ver anexos) que los docentes involucrados mostrasen actitudes de participación y que contestaran algunas preguntas implícitas en la planeación didáctica de dichas intervenciones, además de que mostrasen, él o los conocimientos existentes o no acerca de las tres dimensiones anteriores que influyen en la planeación educativa de la educación artística, lo cual se registró y analizó, pues con todo lo anterior se pretendió develar la existencia de una ficción educativa en el área de artísticas.



CUADRO 4. 3. Evidencia visual de actitudes participativas.

4. 4. Procedimientos

Esta propuesta metodológica fue, una elaboración de investigación, educación, didáctica, pedagogía y acción, en el que se puso énfasis en la implicación y participación de docentes de una escuela primaria pública, en la producción del conocimiento de las consideraciones docentes para educación artística que contempló una visión global de la realidad de este tipo de educación

en una escuela pública. Se buscó explicar la realidad de la planeación o ficción educativa en educación artística y también promover soluciones y posibles líneas de acción y cambio, mediante el uso de una metodología apropiada para profesores normalistas, además se buscó realizar una o varias intervenciones con maestros de educación primaria en una escuela pública, buscando multiplicar las experiencias en cuanto a la importancia de planear didáctica de educación artística buscando destacar la gran contribución de la materia para la formación integral de los alumnos en éste nivel educativo de primaria. (Ver anexos).

Estudio documental

Se realizó una recolección, revisión y exposición de datos sobre cómo han evolucionado las transformaciones educativas en el país a partir de la creación de la SEP, y de cómo éstas son generadas por las dimensiones política, social y técnica, y cómo han influido en la educación primaria; y la promoción de una educación artística de calidad. Todo lo anterior, como parte fundamental de la investigación o como una perspectiva socio-histórica de la investigación.

Fue fundamental presentar una correcta definición de lo que es la planeación educativa o didáctica según el modelo actual de competencias sobre todo, cómo se debe trabajar la asignatura de artísticas en educación primaria desde la visión global didáctico-pedagógica que en el referente teórico de esta tesis se concibe, con lo que se elaboró un plan de trabajo con objetivos, estrategias, acciones, recursos y programación de tiempos que formaron un conjunto de decisiones en “espiral” (ver anexo II), que derivaron en dos “curso-taller” para maestros en activo de una escuela primaria pública, decisiones que se basaron en ciclos de análisis para reflexionar y definir los posibles problemas de tal planeación didáctica (ver anexo III y IV).

Aplicación del estudio

A través de los cursos-taller de educación artística antes mencionados, se buscó lograr en primer lugar, el reconocimiento de la importancia de la educación del arte en educación primaria, además se propuso enfocar a los docentes normalistas hacia el uso de una propuesta de planeación didáctica de la educación artística en su práctica docente cotidiana para lograr la tan anhelada educación integral a través de la implementación de:

1. Acciones formativas que incluyeron en la planeación didáctica objetivos sobre la enseñanza del arte.
2. Conceptualizar la enseñanza del arte enfocada al desarrollo integral de los niños y niñas en educación primaria.
3. Concientizar de la necesidad de estructurar programas lúdicos con acciones formativas enfocadas a la interacción de los niños a través de las artes
4. Elaborar programaciones con acciones que propongan el trabajo multi-inter- transdisciplinario.

Además, con la construcción de grupos de trabajo áulico, se buscó propiciar la participación docente que les permitió el reconocimiento de ejercicios vivenciales de educación del arte, así como la búsqueda de su empleo, formación y dinamización en el aula y la búsqueda de una mejor enseñanza de la materia.



CUADRO 4.4. Evidencias de participación en trabajo lúdico.

4. 5. Categorías de análisis

Las categorías de análisis para esta tesis fueron; las acciones y actitudes realizadas por los docentes en los cursos taller (ver anexos) enfocados hacia la planeación educativa o didáctica de la educación artística; el conocimiento que pudieron demostrar del nuevo modelo pedagógico y de la materia, así también el cómo buscan lograr el tan anhelado desarrollo integral de los niños a su egreso de educación primaria.

De lo anterior, se buscó el ¿qué y cómo? se expresaron los maestros en el curso talleres acerca de:

1. El conocimiento de la dimensión política, la reforma y la propuesta didáctico-pedagógica del arte.
2. Los conocimientos de docente de aspectos curriculares y su práctica docente enfocada al arte.
3. Y el sentido de la educación artística y su importancia en educación primaria.



CUADRO 4.5. Explosión de ideas que reflejan acciones y actitudes participativas.

4. 6. Acciones

Se planearon y realizaron dos intervenciones educativas de arte con docentes de una escuela primaria pública (ver anexos), que sirvieron como estrategias para la investigación dichas intervenciones consistieron en dos cursos-taller realizados el primero el 22 de junio y el segundo el 9 de agosto del 2012, dirigidos a maestros con una formación normalista y que ejercen su labor docente en escuelas primarias públicas, cursos que ayudaron a descubrir y exponer la existencia de las consideraciones que los docentes deben tener para el trabajo de la educación artística en escuelas primarias y conocer o reconocer las bases teórico-metodológicas del nuevo modelo por competencias y su relación con la educación artística, con lo que se buscó permitir la construcción de conocimientos en cuanto a la importancia de la educación artística para buscar y lograr el desarrollo integral de los niños en este nivel, además propiciar el abordaje de las distintas disciplinas que la conforman, buscando darle un enfoque multi-interdisciplinario en la planeación didáctica de la materia para mejorar la formación en este nivel.

A través del conocimiento y reconocimiento de la importancia de la planeación didáctica para el área de educación artística en educación primaria se buscó ejecutar distintas acciones:

- La primera, planeación y ejecución de acciones formativas que incluyen el conocimiento del nuevo modelo pedagógico y los paradigmas que le subyacen, además de las exigencias del plan y los programas de estudio 2011 de este nivel educativo, como parte de la nueva política educativa.
- Segundo, hacer partícipes a docentes de una escuela pública en la construcción de conocimientos artísticos para lograr en su práctica docente cotidiana el tan anhelado desarrollo integral a través de la búsqueda de enseñanzas en y a través del arte, mediante el

acercamiento a las diferentes manifestaciones artísticas mediante el trabajo lúdico en los cursos-taller.

- Tercero y último, aplicación de acciones formativas concretas de planeación, organización, promoción y apoyo en la realización de planeación didáctica-pedagógica en el área de educación artística que busque contribuir a la tan anhelada multi-inter-transdisciplinariedad exigida en plan y los programa de estudios 2011 de cada grado de este nivel educativo.

Mediante la grabación en audio y video de las intervenciones con docentes, y de su posterior desgravación descriptiva en documento, se pudo obtener una radiografía del contexto que permite despertar o dar vida a las voces de los participantes, analizar su participación como agentes fundamentales y activos del proceso educativo (ver anexos). Además, se buscó obtener más información de puño y letra de los mismos participantes por los que se les aplicó un cuestionario de respuestas abiertas, en el que se le pregunta: ¿qué saben sobre el nuevo modelo pedagógico y los paradigmas que lo subyacen?, ¿qué tipo de acercamiento tenían o han tenido con el arte y ¿cómo desarrollan la materia en su práctica docente cotidiana? y claro ¿si es que en realidad lo hacen?, y otras más.

Todo lo anterior permitió ver con más claridad que la investigación participativa se distingue de otras por la participación y el diálogo, mediante ello, los maestros se unen y participan en las actividades cruciales de la investigación para lograr los fines de ésta que es, develar la existencia de la ficción educativa en el área de artísticas en escuelas primarias públicas.



CUADRO 4.6 Participación y diálogo.

4. 7. Plan de análisis

En esta tesis se buscó que la observación participante y la intervención didáctica pedagógica sean los medios idóneos para incrementar la validez de la misma, ya que a través de la descripción de lo vivido y observado en la realidad de los cursos-taller y revisando la realidad de lo planeado con los objetivos de la metacognición propuesta, es decir, lo que proporcionaron involuntariamente los participantes (maestros de una escuela pública), se pretendió exponer la existencia de la ficción educativa en el área de artísticas de escuelas primaria públicas, problema que los docentes con sus acciones y respuestas pudieron hacer más evidente, ya que el reconocimiento de la falta de planeación para la materia, o que no acepten la importancia de su existencia, permitió hacer una auto-reflexión inicial de sus conocimientos del arte, lo que facilitó después, compartir, reflexionar y buscar posibles formas de erradicar la ficción educativa para la enseñanza de la misma, ésto es buscar transformar su práctica educativa a través del arte.

Empero, se buscó que la validez de esta tesis se incremente al incluir como estrategia de recolección de datos, las respuestas hechas por los participantes en un cuestionario de respuestas abiertas, el cual ayudó a obtener mayor información acerca del manejo real de conocimientos sobre los nuevos programas de estudio

como parte de las políticas educativas; el real conocimiento de la importancia de la enseñanza de las arte y su contribución al desarrollo integral, y al posible abordaje por parte de los docentes de una planeación efectiva para la enseñanza de la educación artística que busque ser multi-inter-trans-disciplinar.

No hay que olvidar que la observación participante de los vídeos tiene como propósito construir y sustentar la teoría de la existencia de una ficción educativa en la educación artística en primarias, y además probar las hipótesis de:

1. El desconocimiento de las políticas educativas y cómo ellas, afectan el desempeño docente en la actualidad.
2. El desconocimiento de la importante contribución de la educación artística al desarrollo integral, que como parte de un requerimiento social se hace a la educación básica o primaria.
3. Y la falta de una planeación didáctica que incluya actividades artísticas enfocadas al logro de una mejor educación en este nivel educativo.

Para lograr lo anterior, se buscó a través de una forma de desgravación descriptiva asistemática de los videos hechos en los cursos-taller que incluyen la revisión de los siguientes aspectos:

- Expresión física y verbal de conocimientos didáctico-pedagógicos de la enseñanza del arte en su vida cotidiana docente.
- Expresión y aplicación de conocimiento del enfoque lúdico-pedagógico del arte en educación primaria para lograr el desarrollo integral en los estudiantes a través de su abordaje multi-inter-trans-disciplinar de la educación artística.
- La percepción de la función de la planeación de la educación del arte desde sus funciones socio-culturales para el florecimiento del uso de los sentidos y la estética, el pensamiento como forma de relacionar las artes

con ideas, técnicas y materiales del arte, así como la sensibilidad, percepción y creatividad.

- Conocimientos y expresión de actitudes enfocadas a desarrollar y lograr la aplicación práctica del nuevo modelo educativo, es decir, planes y programas de estudio, además de observar cómo se expresa de dichos documentos y si conocen la importancia que en ellos se da al abordaje de la educación artística.
- La forma de organización de la planeación educativa para el logro de los propósitos y los contenidos de los cursos-taller para propiciar una mejora en la enseñanza de las artes en la educación primaria y si lo hacen a través de la contextualización, el discernimiento, la significatividad y su aplicación.



CUADRO 4.7 Revisión de conocimientos para educar artísticamente.

V. ANÁLISIS, RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Esta investigación cuantitativa-cualitativa se basó en la toma de muestras pequeñas, esto es la observación de un grupo de población docente de una escuela primaria que fue en realidad un grupo reducido. Al que, mediante dos cursos- taller sobre la enseñanza del arte en educación primaria y su actual proceso de evolución y cambio, se buscó dar respuesta a las hipótesis planteadas en esta tesis, acerca del proceso que enfrentan en la actualidad los maestros para realizar planeaciones didáctica efectivas enfocadas a el área de artística y los retos que implica planear dicha materia con base en el nuevo modelo o transformación educativa con base en la reforma integral de la educación básica.

También se busca explicar las posibles razones de los diferentes aspectos del comportamiento docente hacia planear didácticamente las artes. Dicha tesis se puede decir que es un intento de analizar, vivir, comprender, plasmar y resumir la relación de identidad docente necesaria para construir una teoría de la educación del arte en educación primaria, que busca ser efectiva como guía para la acción y producción científica. Sin embargo, esta investigación tiene un estilo más afín a la investigación ligada a la educación que podemos llamar: criterios de evaluación diagnóstica de la enseñanza del arte en educación primaria.

El análisis de la interacción social con los 15 maestros participantes en los cursos taller se realizó teniendo como base el comportamiento docente manifestado por 10 de ellos; ya que 5 maestros que iniciaron dichos cursos-taller, no tomaron la segunda parte del curso por motivos ajenos al curso; pero el resultado de la encuesta aplicada a los participantes que tomaron ambos cursos y la observación en video de dichos cursos, arrojó las posibles razones que gobiernan la ficción educativa de la educación artística en educación primaria, los datos cuantificados solicitados según el formato o guía de elaboración de tesis de la Universidad Autónoma de Querétaro arrojaron esta investigación, información

valiosa que se pretende desmenuzar de acuerdo a la forma en la que respondieron los docentes y se buscará debatir en el siguiente apartado

Recordemos que esta tesis se inscribe en un método de investigación-acción que se basa en cortes metodológicos basados en principios teóricos de la intervención educativa del arte en educación primaria empleando métodos de recolección de datos que no son medibles, aunque se haya intentado hacerlo en este capítulo, con el propósito de explorar la realidad educativa en una escuela primaria pública.

Desde la perspectiva cuantitativa parece fácil hacer una evaluación actual del valor que en nuestro sistema educativo tiene la educación artística puesto que no es muy tomada en cuenta para las planeaciones por su dificultad para evaluar los conceptos que le subyacen. Desde una perspectiva cualitativa se refleja la dificultad de exponer el acontecimiento de una ficción educativa como concepto en la materia, ya que el sistema educativo nacional reduce, acota, limita, simplifica y hasta tecnifica lo bello de la educación del arte; por lo que al proponer los cursos taller, se buscó como auténtico punto de inflexión que nos separará del analizado pasado de la educación artística; aplicar una estrategia que intentó desde el principio apoyar el concepto de “perspectiva o filosofía verniana” como un ideal utópico. Pese a que no fue asimilado por los participantes a los curso-taller, a pesar de ser planteado por quien elabora; ya que se buscó con los cursos-taller vivir el arte “en y a través” de una propuesta de sensibilización, y reconocimiento de las capacidades creativas, la imaginación, la apreciación, el reconocimiento de la expresión y el trabajo lúdico para lograr la educación artística que busque promover el desarrollo integral en educación primaria.

Recordemos que la planeación de los cursos taller para esta tesis llevó por título “La enseñanza del arte en educación primaria y su actual proceso de evolución y cambio”; dicha planeación fue descrita en el referente teórico como una serie de textos que describen de manera anticipada los procesos educativos

que a su vez no pueden darse en nuestra realidad, debido a la transformación del escenario educativo; de tal modo que lo relatado es aceptable como especulación racional que debe guiar el proceso de enseñanza en las aulas. Sin embargo, se pudo constatar, en posteriores visitas a la institución, que la perspectiva o filosofía verniana planteada en esta tesis tiene un poco de cierto ya que, algunos de los participantes se han preocupado por vivir sus propias experiencias artísticas a través de la toma de cursos en diferentes disciplinas artísticas como: pintura música, danza, canto, etc., e implementado clases y concursos de canto, danza, declamación, y pintura en la escuela primaria donde laboran.

Con base en la observación y registro del diario de campo de los dos cursos-taller destacamos que la gran mayoría de los participantes del curso-taller, a pesar de ser conscientes de la dinámica social que requiere su profesión, muchos de ellos contemplan la reforma educativa con escepticismo. Sin embargo, quien elabora considera que las actitudes de los profesores y de la misma sociedad son básicas para hacer realidad dichas reformas, que a final de cuenta son ya una realidad. En la actitud de los profesores hacia las reformas y el apoyo de la sociedad están las claves del futuro para develar lo que en esta tesis llamamos ficción educativa y comenzar a construir una educación artística que contribuya al desarrollo integral, como parte de lo que llamamos anteriormente perspectiva o filosofía verniana, convirtiéndose así en una educación de calidad y erradicar lo que en esta tesis se afirma es una ficción educativa.

En los cursos-taller la mayoría de los profesores participantes reflexionaron y opinaron sobre la importancia de generar ambientes de confianza para lograr una sana convivencia y erradicar problemas actuales como lo es el *bullying* escolar, a través de dinámicas de integración, que contemplen el trabajo multi-interdisciplinar con las materias que integran el plan de estudio y los múltiples programas que integran la educación primaria (ver anexos IV tema II).

Es indudable la innumerable cantidad de exigencias y responsabilidades

educativas que se le confieren a los profesores en la actualidad, ya que se registra un proceso de inhibición de las responsabilidades educativas de otros agentes de socialización, fundamentalmente de la familia, por ésto y muchas cosas más; cada vez se extiende más la idea de que toda labor educativa debe hacerse en la escuela, produciendo con ello auténticas lagunas; si el profesor y todos los agentes educativos descuidan un campo educativo, aunque se trate de valores básicos, tradicionalmente transmitidos en el ámbito familiar.

Como reflejo de la inhibición anterior hacia los valores básicos se exige a la educación formal que entre en el campo de la educación moral, ética y comprensión y asimilación de sentimientos. Aunque no está nada claro que la institución escolar deba ser la única responsable a la hora de enseñar todo lo anterior, mientras el resto de las instituciones sociales consideran que pueden inhibirse tranquilamente, ya que la escuela es la única responsable del mantenimiento de dichas necesidades socio-afectivas-cognitivas.

Cotidianamente, los profesores constatan que la sociedad se desentiende, al igual que ellos mismos, de situaciones que generen confianza. Nadie puede esperar que la educación solucione ninguno de los problemas sociales pendientes mientras dejemos solos a los profesores, y el resto de la sociedad se inhiba en sus responsabilidades educativas.

Ciertamente, nuestro sistema de educación debe dar respuestas educativas a los nuevos problemas social-cultural-político-económico, etc., pero también deben desarrollarse los conceptos de sociedad educadora, de relación escuela-familia, etc., para crear una conciencia de responsabilidad compartida que genere confianza no solo en la escuela sino también en la sociedad; pero sobre todo, generar un nuevo impulso al apoyo y al reconocimiento del trabajo de los profesores por parte de la sociedad como parte de la búsqueda del desarrollo de confianza social.

Es bien sabido por la sociedad que una titulación académica (en este caso como profesores normalistas) no garantiza “el éxito profesional”. Los mecanismos selectivos que nos dan “status” en nuestra sociedad dependen múltiples factores. Es imperante no aferrarse a los materiales didácticos de la SEP; tener conocimientos depende en la actualidad de una inversión adicional que en muchos casos se hace en empresas privadas, de la forma de relaciones sociales, de las familias o de la obtención de otros conocimientos extracurriculares que no se imparten en el muchos de los niveles del sistema reglado y público de enseñanza; tal como ocurre con conocimientos como idiomas, informática y las mismas artes. Para quien elaboró, el conocer se da desde el acercamiento, la vivencia, la experiencia, personal casi individual, nadie puede aprender, sentir, expresar, etc., por nadie. En pocas palabras, y como se afirmó en los cursos taller, si no hay necesidad de Arte no hay necesidad de saber o realizar actividades artísticas.

Volviendo a lo que se puede cuantificar, el fruto del análisis de cada pregunta hecha en el cuestionario, deja espacio abierto con sus respuestas polémicas a un determinado argumento que por discernimiento hace necesario realizar inmediatamente una discusión por parte de quien elaboró, a cada resultado de esta encuesta. Sin embargo, hay que resaltar los aspectos que se encontraron por lo que se describirá el resultado, se discutirá inmediatamente de cada tabla que compone el análisis que se le confiere a continuación:

5-1.- ¿Consideran la experiencia docente llena de retos y complicaciones?

Sí	100%
No	0%

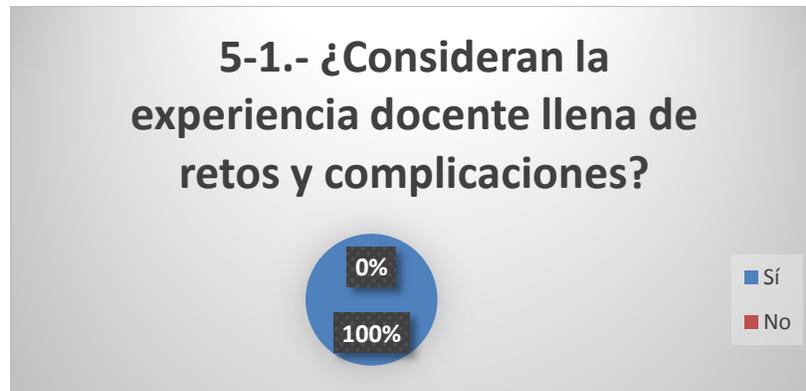


TABLA 5.1a Consideran la experiencia docente como llena de retos y complicaciones

En la tabla 5-1, se observa en que el 100% de los profesores consideran la experiencia docente como llena de retos y complicaciones. Empero, el sentido y los problemas actuales de la función docente no pueden valorarse con exactitud más que situándolos en el proceso de cambio registrado en el sistema educativo durante los últimos años.

Discusión Tabla 5-1: Es evidente que los cambios en el modelo pedagógico no son ajenos a los maestros participantes; sin embargo, se observó también que a pesar de reconocer retos y complicaciones, dan pocas muestras orales o físicas de conocer o, al menos contemplar el sinnúmero de demandas que tiene la actividad docente del arte en la actualidad, desde lo conceptual menos en la práctica cotidiana de la educación artística. Por poner un ejemplo, quien elaboró considera que la profesión docente no es un reto, si entra en la sinergia del estado de confort que brindan los materiales didáctico-pedagógicos que brinda la SEP.

5-2.- Cambios en el Concepto de Profesión Docente

Sí	50%
No	30%
Tal vez	20%

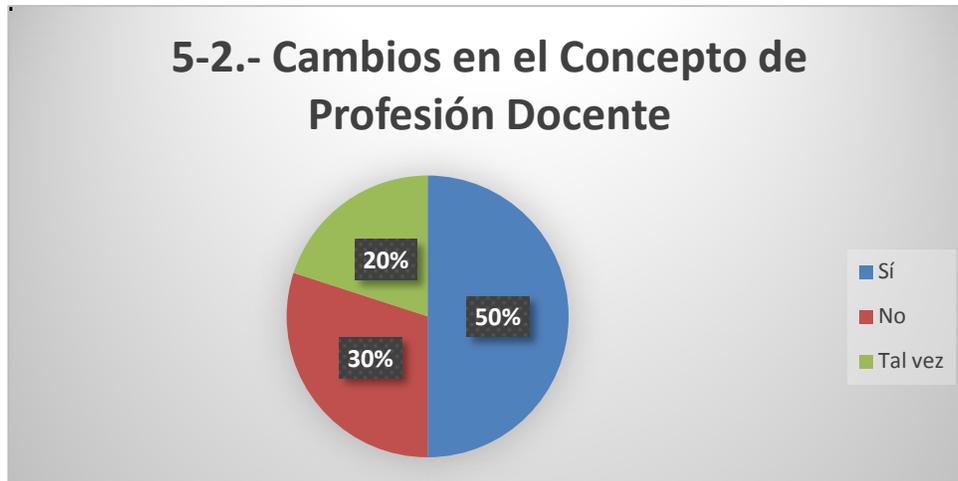


TABLA 5.2 Cambios en el concepto de profesión docente

Tabla 5-2, muestra que el 50% de los docentes participantes consideran que sí ha cambiado su concepto de la profesión docente, el 30% que no y un 20% se clasificó como "tal vez" puesto que no específica.

Discusión Tabla 5-2: Quien elaboró este trabajo, considera que la aceleración del cambio social que trajo consigo una reforma educativa en nuestro país, hace que cada vez más un número creciente de individuos (docentes) experimenten un fuerte desconcierto al descubrir que las cosas ya no funcionan como antes, que lo que ellos consideraban una realidad ha sido "barrida" y substituida por otras, además, de que consideran ajeno a su práctica docente y en la cual no saben cómo desenvolverse, lo peor es que parecen no vislumbran, ni remotamente la posibilidad de un retorno al antiguo paisaje socio-educativo-cultural que dominaban y ya conocían.

Recordemos que las dimensiones que influyen en la planeación didáctica no pueden concebirse por separado ya que forman parte de un todo, lo que parece dejarlos en una visión muy reduccionista de su realidad docente. Sin embargo, en los cursos-taller se aprecia que los maestros parecen no tener dicha visión reduccionista pero muchas de las veces no saben expresarlo apesar de considerar el logro de la expresión como parte fundamental de su labor.

5-3.- ¿Cuál es el Mayor Reto en la Profesión Docente?

Capacitarse y aplicar programas y estrategias de trabajo	40%
Construir y promover conocimientos en los alumnos	50%
Ambas	10%



TABLA 5.3 El mayor reto de la profesión docente.

En la tabla 5-3, los docentes participantes difieren en cuál es el mayor reto en la profesión docente el 50% dicen que el mayor reto es construir y promover conocimientos en los alumnos; el 40% afirma que el mayor reto es capacitarse y aplicar programas y estrategias de trabajo y un 10% afirman que el mayor reto de la profesión docente son las dos anteriores son los mayores retos; sin embargo, consideran también que ya todo está dado en los materiales de estudio que facilita la SEP. Lo que plantea una gran contradicción con la planeación de la educación artística, ya que hubo maestros que afirmaron en los cursos-taller que no les gusta planear cosas diferentes porque se les llegan a salir de control.

Discusión Tabla 5-3: Quien elabora este trabajo considera que en la actualidad la actividad docente demanda y debe considerar tanto las nuevas formas de enseñar, como el conocimiento acerca de las formas de aprender y muchas cosas más; pero es necesario, considerar estos dos elementos

|

(enseñanza-aprendizaje), ya que han ido cambiando con el pasar de los años, es imperante para esta profesión tener los conocimientos más actualizados acerca de las nuevas formas de aprender y los aprendizajes esperados de muchas materias. No todo es facilitar materiales, o no todo es aprender y enseñar los conocimientos propios o ajenos, más bien el arte y su práctica y su interacción con las demás materias tienen como fin último contribuir a lograr el desarrollo integral del ser, que les ayude a identificar e identificarse, apreciar lo propio y ajeno, reconocer sentimientos y contribuir a expresarlos además de lograr conocimientos intelectuales que permitan la más acertada comprensión, interacción y mejoramiento del medio en el que les toque vivir.

5-4.- ¿Cómo Mejorar su Práctica Docente?

A través de la Planeación y el Análisis	20%
A través de la Capacitación Docente	20%
A través de las dos anteriores	20%
No especifica	40%

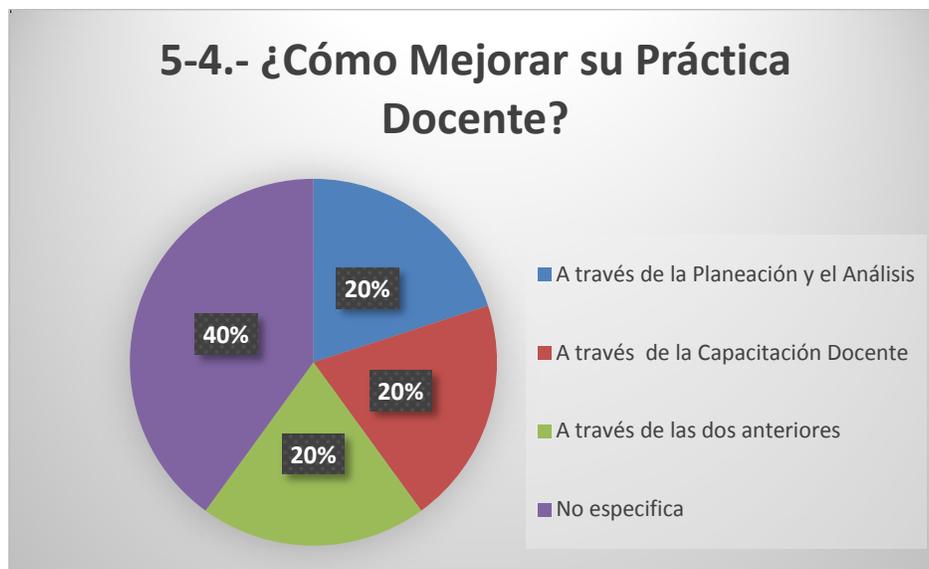


TABLA 5.4 Mejoramiento de la práctica docente.

La pregunta 5-4 ratifica la contradicción docente a la pregunta 5-3, por tanto, en la tabla 5-4, se observa que los docentes buscan constantemente mejorar su práctica docente aunque es la misma pregunta anterior planteada de

|

forma diferente, también se observa que los porcentajes distan mucho de ser iguales a los de la pregunta anterior, ya que se observa que los docentes buscan mejorar su práctica docente a través de 20% la planeación y análisis, 20% a través de capacitación, 20% a través de conjuntar las dos anteriores y 40% no específica, suma que parece preocupante y dista mucho de reafirmar la pregunta anterior, mostrando más bien un panorama devastador ya que al parecer se asume muchas veces un estado de confort y no de mejora constante.

Discusión Tabla 5-4: Es evidente para la autora de este trabajo, que el problema más fuerte al que se enfrentan actualmente los docentes es al tratar de mejorar su práctica buscando lograr la tan anhelada educación integral, problema que se agudiza cuando los profesores no se han dado a la tarea de conocer bien el nuevo modelo educativo y, además, no han hecho una elección clara y consciente del tipo de educación que desean producir, y pretenden sin ello, ejercer su profesión sin definir explícitamente que valores, conocimientos, sentimientos, aptitudes, actitudes etc., parecen necesarios cultivar para lograr dichas mejoras educativas, es decir no saben cuáles y qué van a fomentar y que es lo que van a inhibir o combatir abiertamente. Se mire por donde se mire, las mejoras en la actualidad en la educación están siempre en manos de los profesores y es algo que parecen no asimilar del todo los mismos profesores. Si recordamos los cursos-taller en ellos se afirmó, que la “expresión” radica en que es una manifestación del interior hacia el exterior y es uno de los ejes que mueve y debe promover la educación artística.

5-5.- Busca o planteas conscientemente tu actuar docente para la Educación artística en base a:

Sentimientos	18%
Acciones	18%
Conocimiento	29%
No se han planteado su actuar en educación artística	35%

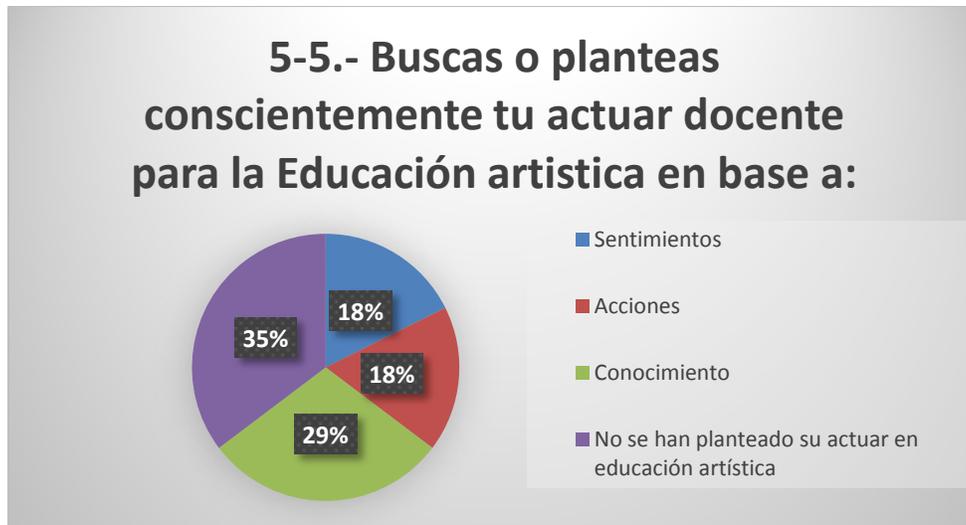


TABLA 5.5 Planeación consciente del actuar docente para la educación artística

La tabla 5-5 puede parecer confusa, sin embargo, quien elabora considera que para planear didácticamente, es necesario tomar en cuenta los conocimientos que se pueden manifestar y se ven involucrados en el ejercicio de la práctica docente. A esta cuestión los participantes aportan la siguiente información; 18% de los docentes planea su actuar docente para la educación artística buscando promover sentimientos, un 18% planea para las acciones que deben provocar en sus alumnos y el 29% afirma que planea buscando promover los conocimientos de sus alumnos. Sin embargo, con base en las respuestas hechas al cuestionario se observa también que el %35 de los participantes no cuestiona sus modos de planear y mucho menos qué y para qué planear la educación artística, puesto que sólo se cuestionaron 1 o 2 de los conocimientos y saberes que les implica este tipo de educación.

Discusión Tabla 5-5: Con base en las respuestas hechas al cuestionario se encuentra también que los docentes no cuestionan su modo de planear y mucho menos qué y para que planean de la educación artística, puesto que solo se cuestionan 1 ó 2 de los conocimientos y saberes que les implica este tipo de educación, lo cual se ve reflejado en su actuar en los cursos taller hacia conceptos como imaginación, expresión, sensibilización, etc. Un maestro expuso que “es difícil apreciar un comentario de otra persona ya fuese por distracción, egoísmo o

|

alguna otra razón”. Recordemos que en la actualidad se exige, al menos en teoría, al docente a través de la planeación educativa pensar y "explicitar" sus valores y objetivos educativos. Por ello, deben tomar en cuenta que en el proceso educativo converge el carácter unificador de la actividad escolar, ya que ella se mueve en diferentes terrenos como el intelectual, cultural, lingüístico, comunicativo, afectivo, expresivo, de comportamiento individual y social, etc., por todo lo anterior, quien elabora considera necesario planear para prepara a los alumnos para asumir situaciones conflictivas que involucren las diferentes formas de saber (ser, conocer, y hacer).

Quien elabora la presente investigación reconoce que los individuos tenemos muchos y muy distintos tipos de mecanismos para aprender, pensar, sentir, actuar y también enseñar que pueden ser selectivos según quien aprende y quien enseña. Reconoce además que el "saber ser" implica el conocimiento y reconocimiento de los sentimientos propios y ajenos, para promover sanas relaciones académicas, sociales y culturales para la obtención de otros conocimientos, extra escolares que no se imparten en el sistema regulado, a pesar de que en la educación oficial se ve el proceso educativo como algo meramente intelectual por parte de muchos docente. No queda la menor duda de que los maestros participantes en los cursos taller consideraban poco los sentimientos propios y ajenos en su actuar docente; pero quedó claro que sí buscan el logro de conocimientos o las acciones para llegar a ellos, lo que es una completa contradicción; e hizo dudar si existe en realidad un actuar docente que busque lograr la tan anhelada “educación integral” y de calidad que tanto se usa en los discursos políticos y de la que tanto se habla en los planes y programas de estudio.

5-6.- Aprovechar todos los Recursos Didácticos

Sí	20%
No	10%
Tal ves	30%
Falta Tiempo	40%



Tabla 5.6 Aprovechamiento de los recursos didácticos

En cuanto la tabla 5-6, se observa que un 10% de los profesores participantes afirma no aprovechar todos los recursos didácticos, un 40% afirma que no teniendo como común denominador la afirmación casi general de que falta tiempo y el 30% afirma que tal vez usan todos los recursos didácticos a su alcance.

Discusión Tabla 5-6: Puede que existan excepciones como las dos maestras que en los cursos taller afirmaron no usar el trabajo lúdico como recurso didáctico porque se les sale de control; sin embargo, es bien sabido que la mayoría de los profesores buscan y planean para aprovechar la mayor cantidad de recursos didácticos fuera de sus horas de trabajo, además de buscar el mejor proceso de incorporación de mejores y nuevas demandas educativas, es un hecho histórico. En la actualidad un profesor de educación primaria se enfrenta a peticiones de todo tipo como son: el interés por un equilibrio psicológico de sus alumnos, el desarrollo de su sentido crítico, grupos numerosos y pluri-social-culturales, además de tener en cuenta la educación cívica, física, artística y atender problemas de coeducación en clases, ya que muchos de sus alumnos ni siquiera conviven con los miembros de sus familias, y así podemos enumerar una

|

lista que no acabaríamos de explicar que poco ayudan a que se aprovechen todos los recursos didácticos a su alcance.

Hay que tener presente que siempre habrá algo nuevo que atender, algo nuevo por descubrir o añadir a lo que la educación siempre buscó, busca y buscará: convertir en problemas educativos todos los problemas sociales emergentes, haciéndose de diferentes recursos para lograr la tan anhelada utopía educativa. Todo ello, siempre planteará nuevos retos al cómo educar y evaluar dicha educación como se vio en los cursos taller.

5-7.- ¿Qué recursos utilizan más?

Libros de texto	80%
Nuevas Tecnologías	20%
Material manipulable u aplicable	40%
No Especificó	20%

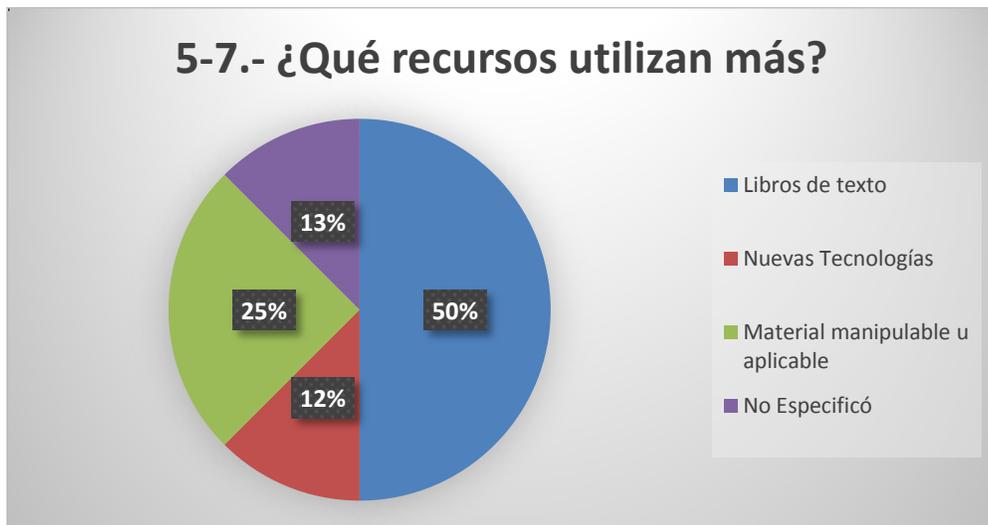


Tabla 5.7 Tipo de recursos didácticos a utilizar.

La tabla 5-7, especifica que el 80% de los profesores utiliza como recursos didácticos los libros de texto; un 20% afirman utilizar las tecnologías y un 40% usa además material manipulable, aplicable diferente a los que proporciona la SEP. Se concluye que 20% de los participantes no especificó qué recursos didácticos

|

utilizan.

Discusión Tabla 5-7: En los cursos taller se hizo evidente que les cuesta trabajo o les es difícil aplicar la vinculación de los conceptos trabajados sobre educación artística, como son: sensibilidad, apreciación, expresión, etc., que se vieron en los curso-taller con otros recursos; sin embargo, con esfuerzo lograron plantear alternativas creativas y aplicables a su labor docente en educación artística no sin dificultad, pero con optimismo renovado.

La autora de este trabajo considera que el profesor que pretenda mantenerse en el antiguo papel de que los únicos recursos didácticos son los que proporciona la SEP y que ellos, representan una fuente de transmisión y propician los conocimientos que sus alumnos requieren, son docentes que ya tienen la batalla perdida, ya que la sociedad actual les pide o exige a los educadores que preparen a las nuevas generaciones no para responder a las necesidades actuales, sino para hacer frente a las exigencias de una sociedad que aún no existe. Por tanto, se debe convertir en recursos todas las posibles fuentes de información alternativas que apoyen a la creación y transmisión de conocimientos.

5-8.- Intentan cosas distintas al planear o en su práctica docente

Sí	30%
No	20%
Tal vez (no especifica)	50%

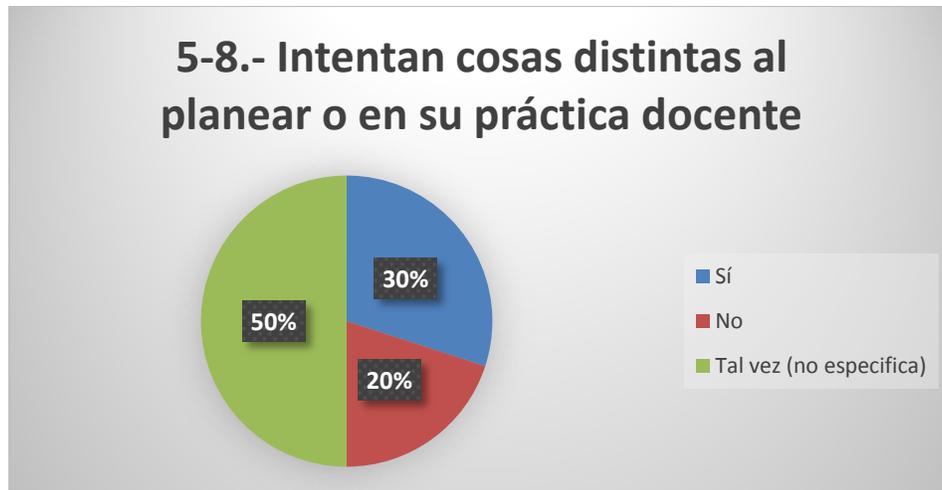


Tabla 5.8 Actividades distintas al planear y ejecutar la práctica docente.

En la tabla 5-8, se observa que un 30% de los profesores afirman planear didácticamente y experimentar cosas diferentes a las planteadas en los materiales de la SEP en sus prácticas docentes para promover los aprendizajes de sus alumnos; un 20% afirma que no y un 30% dice que tal vez o no especifica.

Discusión Tabla 5-8: Al revisar la transcripción de los cursos-taller se encontró en unas de las dinámicas que los maestros más jóvenes intentan siempre cosas nuevas para promover los aprendizajes en sus alumnos, pero los maestros más experimentados afirman, que los alumnos aprenden de maneras muy diversas y diferentes y que con actividades así, los alumnos aprenden pero estos aprendizajes se ven limitados o entorpecidos, en el mejor de los casos mejorados, pero la falta de continuidad en casa o los diversos ambientes familiares que cada alumno tenía, tiene y tendrán impiden promover mejores aprendizajes.

Es evidente que las actitudes y aptitudes de los profesores en la enseñanza de cualquier materia incluyendo el arte dependen, en buena medida, del tipo de formación inicial que éstos hayan recibido y ésta puede o no facilitarles crear ambientes de confianza en clases; sin embargo, hay que considerar también que dicha formación inicial de los profesores tiende a fomentar una visión

|

idealizada que muchas veces no se corresponde con los problemas reales de cualquier tipo de enseñanza. Por ejemplo, un profesor novato va a quedar desarmado y desconcertado al encontrar que en la realidad de la práctica educativa primaria, no corresponde a los esquemas ideales con los que se le ha formado; sobre todo, contando que su primer destino casi siempre o siempre se desarrollará en condiciones precarias, y que los profesores más experimentados, por riguroso orden de antigüedad, les van a obsequiar los peores grupos, los peores horarios, los peores alumnos y las peores condiciones de trabajo.

5-9.- Tiene algún tipo de preparación o formación en alguna disciplina artística

Sí	20%
No	50%
Tal vez	30%

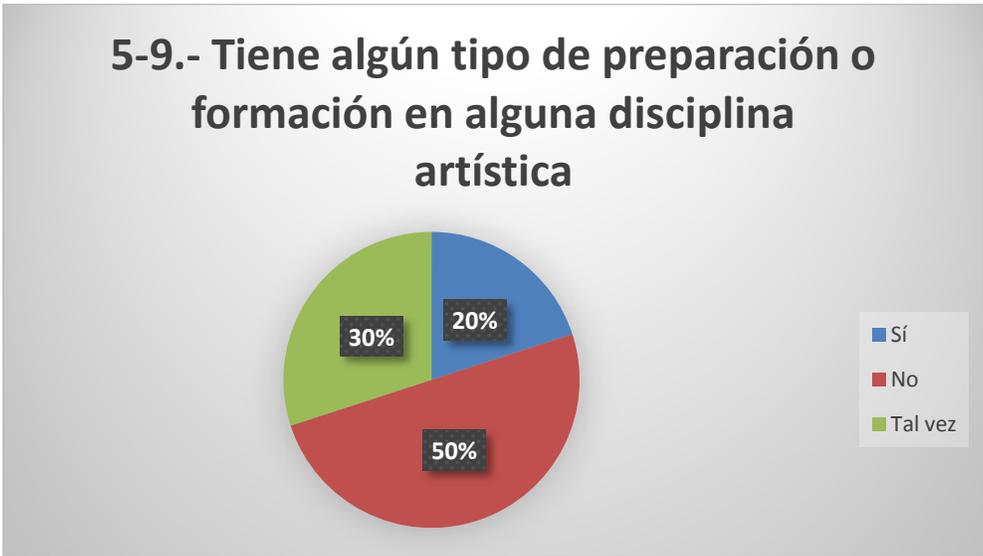


Tabla 5.9 Cuentan con preparación o formación en alguna disciplina artística

En la tabla 5-9, se observa que un 20% de los profesores participantes dice tener algún tipo de preparación artística; un 50% dice que no tiene ningún tipo de preparación en ninguna disciplina artística y un 30% no especifica o dice que tal vez.

Discusión Tabla 5-9: En la transcripción de las grabaciones, uno de los

|

maestros afirma que toda práctica docente es problemática, ya que se manejan grupos numerosos, con personas que tiene intereses diferentes y diversos, las horas son imposibles para realizar las actividades sugeridas en los planes y programas de estudio, además de tener que cubrir diversos conocimientos y, por ello, buscan aplicar diversas actividades.

Es evidente la carga hecha a los profesores novatos, pero también debe hacerse hincapié que en realidad todos los docentes no son “todo-logos” de la educación del nivel en que les corresponda ejercer. Muchas de las exigencias que se les hacen en la actualidad rebasan las capacidades que cualquier maestro novato o experimentado pudiera tener.

5-10.- Has revisado el nuevo material de la educación artística de la SEP

Sí	40%
No	60%

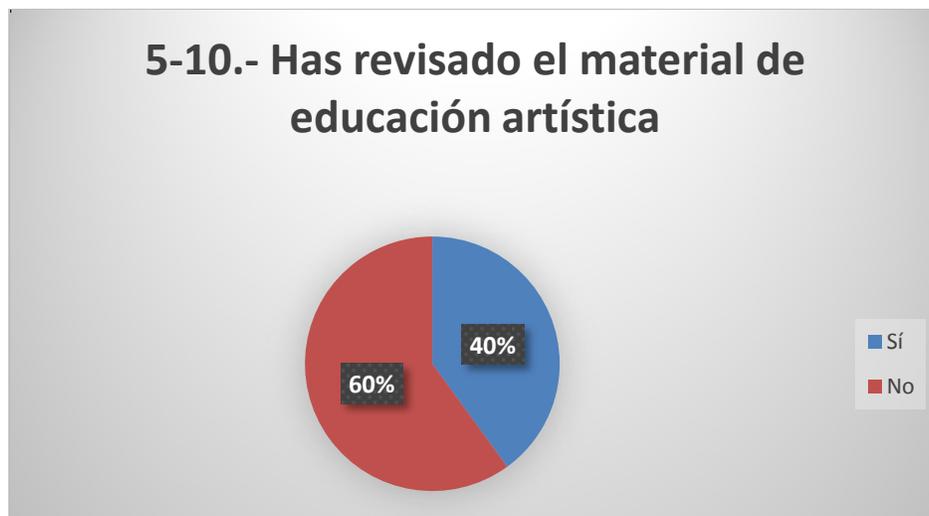


Tabla 5.10 Han revisado el manual de apoyo para la educación artística

En la tabla 5-10, se observa la respuesta a la pregunta sobre la revisión de parte de los participantes que afirmaron conocer el "nuevo" material para la educación artística que brinda la SEP el 40% afirmó que sí y un 60% dijo que no.

Discusión cuadros 5-10. Las situaciones de aprendizaje de los sujetos no se despliegan de libros sino de las diferentes problemáticas o ahora llamadas “competencias” que se presentan en la vida cotidiana. Es importante saber que los conocimientos no se separan sino que son componentes de los aspectos que integran al ser.

Las interrogantes que plantea la educación artística son divergentes ya que plantean a los profesores situaciones difíciles de resolver. Se considera que sólo es importante estar preparados para asumir dichas situaciones conflictivas; quien elabora considera que; no es justo reprochar a los profesores que no estén a la altura de los desafíos que plantea la nueva forma de educación en constante transformación, especialmente si no se les ha preparado para afrontarlos, y que plantea un reto mayor al mismo sistema educativo al exigir una constante re-evaluación y re-estructuración de la formación docente en cualquier área educativa, no solo en la educación en artes.

VI. CONCLUSIONES

La inherente aceptación de la existencia de una ficción educativa de la planeación didáctica de las actividades artísticas, que se lleva a cabo en escuelas públicas de educación primaria en el estado, deja a quien elabora en la concepción tal vez utópica, de que ello puede cambiar en el futuro; a pesar de que este estudio de los problemas actuales que enfrenta la educación artística en nuestro sistema educativo debe situarse, necesariamente en el contexto de los profundos y complejos cambios que sufre el sistema educativo y que influyen en la planeación y las dimensiones que a ella integran (político, social y técnica).

La dinámica de los cambios sociales en la actualidad nos obliga a pensar y repensar en cualquier tipo de educación que se imparta en nuestro sistema educativo, desde muchas perspectivas diferentes. Así nos obliga también a diseñar nuevas reformas para la enseñanza que transformen profundamente nuestra sociedad y nuestros sistemas escolares; pues, si se pretende remodelar cualquier sistema de enseñanza, se debe hacer en todos los niveles, sobre todo en el nivel profesional de formación docente para hacer factible nuevas situaciones enseñanza-aprendizaje escolar y, con ello, lograr la tan anhelada enseñanza de calidad.

Es necesario eliminar el desconcierto y la idea de que la educación artística es sólo una materia decorativa o de relleno; para ello, es necesario tomar en cuenta o, mejor dicho dar la importancia que merece la planeación en la enseñanza, apoyándonos de las dimensiones que la conforman, las cuales se convierten, a fin de cuentas, en razones de peso para lograr el tan anhelado desarrollo integral en educación primaria.

1. Deducciones de la dimensión política de la planeación educativa del arte en educación primaria

Es necesario, mediante el inevitable cambio de los planes y programas de estudio, replantear el papel y los objetivos de la educación artística en nuestro sistema de enseñanza primaria; principalmente y tal vez utópicamente de parte de los profesores encargados del dicho nivel educativo. Si se lograra replantear en las mentes de los maestros la importancia de la educación en y a través del arte en la formación integral, les permitirá clarificar la desolada situación en la que se encuentran y las dificultades a las que han de hacer frente. Así diseñarían las respuestas más adecuadas ante las nuevas interrogantes que plantea la educación artística, como materia elevada al rango de español, matemáticas y ciencias.

Desde la perspectiva que nos dio observar las actitudes de los docentes participantes al curso taller, se observa sin extrañeza los recelos, inseguridades y desconfianzas ante las modificaciones hechas al plan y programas de estudio. Es por demás evidente que se oponen al cambio, por diferentes motivos. Van desde la pereza y el conformismo, hasta cuestiones de tipo político, económico, social y cultural, como son: la falta de recursos, infraestructura, la falta de actividades y foros artísticos; desinterés que han desarrollado y arraigado por lo cómodo y rutinario de modelos educativos anteriores que favorecían la exclusión. Es claro que se oponen al cambio, ya que no están dispuestos a abandonar los viejos temas que han venido explicando desde siempre, ni a tener que preparar otros nuevos entre ellos, incluidos los de educación artística; tema que tal vez ni siquiera se habían acabado de desarrollar y enfocar cuando ellos realizaron sus estudios profesionales.

Es evidente que el buen funcionamiento del sistema de formación docente de la SEP debe garantizar una adecuada comprensión de los objetivos de la reforma educativa que entró en vigencia; al menos esto fue lo que se intentó con esta propuesta de investigación acción hacia la educación artística en primarias públicas, con ella se busco informar, dar recursos y seguridad de que dicha

educación artística con un manejo multi-inter-transdisciplinar puede contribuir a hacer más amenos los cambios que ya son una realidad.

Se encuentra, además, que las múltiples responsabilidades que, a través del cambio en el modelo pedagógico, plantean una inherente fragmentación del trabajo del profesorado. Obligan a los maestros a ser casi unos “todólogos educativos” siempre endeudados con la sociedad a la que se les encomendó educar. Es decir, no disponemos de suficientes maestros en educación primaria especialistas en diversas materias, como es la educación artística, español, matemáticas, etc. Lo anterior, acentúa la idea de que los maestros están sobrecargados de trabajo, obligándoles a realizar una actividad fragmentaria, en la que simultáneamente, deben batirse en distintos frentes, ya que atienden tal cantidad de elementos diferentes que resulta imposible dominar y jugar al mismo tiempo los distintos roles que les son casi impuestos.

Se concluye que la fragmentación, paradójicamente en una época dominada por lo complejo y la especialización, es uno de los elementos que plantea otro problema para llegar a realizar en la realidad una educación de calidad, en cualquier materia que compone el plan de estudios de educación primaria, sobre todo en la educación artística. Es difícil concebir un cambio, ya que esto plantearía el difícil diseño de una plantilla enorme y compleja que atendiera la diversidad de la educación primaria por parte de la SEP; es más fácil formar maestros generalistas que sirvan de comodín; aunque ello, los lleve, como se observó en los cursos taller, a desarrollar cierto nivel de ansiedad y apatía al realizar su labores educativas en cualquier área del conocimiento, ya que la gran mayoría de los profesores en su formación adquirieron o buscaron adquirir un gran número de contenidos cognitivos, sin darse cuenta que después tenían que organizarlos y aprender a hacer estos conocimientos asequibles a sus futuros alumnos de los diferentes grados de este nivel educativo.

A todo lo anterior, hay que sumarle el problema de las horas asignadas por ley a la materia de educación artística, el cual, plantea el gran inconveniente de no tener tiempo para su adecuada aplicación, además de no contar con los conocimientos adecuados para su impartición, puesto que recordemos que en su formación docente los profesores también llevaron solo dos horas a la semana, si bien les fue, de educación artística.

2. Deducciones de la dimensión social de la planeación educativa del arte en educación primaria

El estudio de la influencia del cambio social sobre la función docente hacia los cambios educativos actuales, debe servir como una llamada de atención a la sociedad, padres, medios de comunicación, y administraciones educativas, para que comprendan las nuevas dificultades a las que se enfrentan los profesores.

En los cursos taller se observó que un elemento importante, en el estado actual de nuestro sistema de enseñanza, es la falta de apoyo, las críticas y el divisionismo de la sociedad respecto a la tarea educativa: intentando hacer del profesor el único responsable de los problemas de la enseñanza, a pasar de que en muchas ocasiones éstos son problemas sociales que requieren soluciones sociales.

Es cierto que los cambios sociales hacen demandar a los maestros la necesidad de nuevas ideas, métodos concretos y prácticos que sirvan de puntos de partida para lograr dichos cambios. Si bien, esta propuesta es sólo un compendio de sugerencias, o ideas prácticas lanzadas, sobre las cuales cada docente según su experiencia va a ir desarrollando sus variables co-creando más ideas, según las necesidades de sus grupos (alumnos); sus recursos económicos y académicos, entornos ecológicos sociales, políticos y culturales.

La sociedad mexicana vive en un constante cambio que de manera formidable modifica todo el entorno, cambia la sociedad cambian sus chicos, la tecnología, las comunicaciones, los tiempos, las relaciones internacionales, etc., por ende las necesidades. Por tanto, es lógico que cambie la educación o el modelo pedagógico y también el maestro.

Es evidente en esta marea de cambio que el sector educativo es el primero en ser tocado de golpe: busca apoyar maneras diferentes de enseñar y comprender más las diferentes formas de aprender, tocando temas de interés, búsquedas metafísicas y existencialistas, en su manera de vivir, sentir, ser y actuar. Sus características básicas son la búsqueda de una educación integral armoniosa y que responda a las demandas de dichos cambios sociales al menos utópicamente.

3. Deducciones de la dimensión técnica de la planeación educativa del arte en educación primaria

La propuesta de este proyecto radica, pues, en “hacer aprendiendo en la educación del arte” ya que, quien elabora, considera que ésta es la mejor forma de aprender, sensibilizar, hacer consciente y partícipe tanto a docentes como alumnos en la sociedad; a pesar de que sobre la marcha de esta tesis surgieron, surgen y surgirán también otras técnicas, ideas o vivencias sobre la importancia de educar artísticamente. Cualquier idea educativa del arte representada es, fue y será la base sobre la cual es imperativo adaptar, explorar, ampliar, co-crear y co-re-crear, según la experiencia docente, la edad de los alumnos, los intereses socio-político-técnico-económicos-culturales, el entorno, los recursos, etc, para tratar siempre de mejorar todas las áreas de la educación, pero en específico del conocimiento y reconocimiento de la contribución de arte en la formación de seres integrales.

Es cierto también, que el plan y los programas de estudio de educación primaria están divididos según las áreas de conocimiento, desarrollo y ejes de técnicas y que el uno conlleva a otro y así sucesivamente. También es cierto que en la realidad no se pueden separar, por ello, es importante recordar en todo momento que todo en dichos planes y programas está interconectado. La idea de introducir, adaptar e implementar lo multi-inter-transdisciplinario fue uno de los ejes que ayudaron a estructurar los dos cursos talleres de la enseñanza del arte en educación primaria y su actual proceso de evolución y cambio. Se concluye que dichos conceptos de multi-inter-transdisciplinariedad no se han comprendido del todo aún por los docentes, lo que les conduce a crear una ficción educativa en el desarrollo de su planeación educativa.

Es destacable que la materia de educación artística sigue siendo parsimoniosa y hasta el punto de ser insoportablemente ceremonial, a pesar de las exigencias del nuevo programa de una adaptación y aplicación lúdico didáctica del las artes, en este nivel educativo.

No fue difícil ofrecer herramientas prácticas o ideas sobre cómo planear didácticamente la educación artística en el nivel de primaria. Quien elabora no se concibe como un “supermercado” de propuestas didáctico-pedagógicas multi-inter-trans-disciplinares de la educación artística para escuelas primarias. El propósito específico de esta tesis fue probar la existencia de la ficción educativa de educación artística en primarias que, vista desde nuestra perspectiva verniana se espera se vuelva en un futuro no muy lejano una realidad, ya que al trabajar práctica y vivencialmente enfocados en una escuela se buscó, a través de las propuestas hechas en los cursos talleres, abrir dicha posibilidad.

Como se dijo en el párrafo anterior, no somos una “miscelánea” de herramientas didácticas pedagógicas de la educación artística, mucho menos una “ensaladera” de propuestas hacia la materia; más bien, debe quedar claro que la idea fue proponer ideas práctico/vivenciales que recogieran lo que quien elabora

creo necesario, para tener un enfoque diferente y con ello, ayudar a planear didácticamente mejor la educación artística, para lograr la educación integral en los diferentes niveles de educación primaria, a través del arte y según las necesidades y deseo de los integrantes del proceso educativo y según el plan y los programas de estudio.

Es evidente que la frustración docente por impartir tantos conocimientos, que se demandan a los docentes normalistas, lleva implícita la frustración de evaluar dichos conocimientos, sin embargo, un proceso de evaluación demanda o implica tener claridad en los conocimientos que demandamos que los alumnos aprendan, asimilen y apliquen en las diferentes esferas en que se desarrollan.

Con base en los materiales estudiados y analizados para esta tesis y los conocimientos adquiridos para preparar e impartir los cursos-taller, no queda duda de que los procedimientos educativos para lograr el desarrollo integral, pasan por el ámbito de lo físico y del cuerpo de cada integrante de proceso educativo. En esta sociedad lo físico como es el trabajo cenestésico, es la dimensión en la que nos desenvolvemos en lo social, en político y técnico. Se llega a la conclusión de que el manejo lúdico-vivencial deL arte, la búsqueda de su multi-inter-transdisciplinariedad, debe ser siempre en el plano físico. El maestro debe disfrutar y aprender junto con sus chicos un proceso de continua exploración, que promueva el sano desarrollo integral de cada uno de sus alumnos, a través de una educación vibrante llena de arte, donde alumnos y maestros no dejen de aprender, asombrarse, descubrir, gozar y vivir con toda la plenitud de su ser.

Se concluye que el desarrollo integral del ser en la educación y sobre todo en la educación primaria, es lograr en los niños y niñas, que cursan este nivel educativo y por qué no también en sus profesores, un descubrimiento de todas las áreas de su vida. Ya que los procesos educativos que buscan el desarrollo integral no solo involucran aprender las materias intelectuales sino también desarrollar el lado artístico, físico, emocional y espiritual. Se debe buscar que todas las materias

sean en verdad intelectuales y cognitivas, lo que significa investigar, experimentar, descubrir, encontrar, etc., por sí solos y no solo aprender de memoria.

Un desarrollo integral es y debe ser verdaderamente una dinámica incesante, donde una cosa lleve a otras. Por ejemplo, un descubrimiento de una emoción y que la originó, puede inducir a buscar una técnica mental, incitándonos a buscar un equilibrio físico-emocional-intelectual. Es decir, reconocer que todo está ligado. Por lo tanto, el concepto de lo integral (o lo que SEP llama multi-inter-trans-disciplinariedad) está sumamente ligado a la interrelación de las diferentes disciplinas que se abordan en educación primaria orientadas al bien común y por ende a un bien social, político, propositivo y participativo, que apunte al desarrollo de las personas como individuos, y a su vez se sienten con derechos y obligaciones de ser parte de un ente mayor, es decir, la capacidad de desarrollar una participación social.

Lograr que los alumnos de educación primaria, a través de las artes, encuentren o por lo menos busquen formar una identidad propia, Además, reconozcan que es única y maravillosa. Esto implica una educación respetuosa de lo personal y, al mismo tiempo, de las diferentes maneras de ser, sentir, pensar y vivir de cada individuo.

Es un trabajo que implica además de una planeación de lo político-social y técnico cognitivo, el respeto al proceso de cada alumno y que se involucre por lo menos, las 4 áreas principales del ser humano: físico emocional, mental y espiritual. El desarrollo integral a través de las artes es vivir conscientemente, de manera equilibrada en todos los aspectos de la vida del ser, desde lo físico hasta lo emocional; si no la educación seguirá condenada al desfase entre lo intelectual y lo emocional. Si se deja de lado, como se afirma en esta tesis “en teoría”, la interconexión que se afirma en el discurso de planes y programas, debe existir o al menos se debe buscar lograr el desarrollo integral de los niños en este nivel educativo.

Propiciar un desarrollo integral en los alumnos, implica también el desarrollo personal de los profesores, es decir, se requiere también del trabajo, intelectual y de crecimiento personal de los maestros que son parte importante del proceso educativo y que acompañan y guían a los estudiantes de primaria. En este aspecto es necesario e importante que los profesores tengan un camino recorrido, es decir, que ellos mismos hayan experimentado y vivido este proceso integral, que tengan y vivan un aprecio real por las manifestaciones del arte y la cultura, de valores y la diversidad.

Difícilmente un profesor puede apoyar dichos procesos de desarrollo integral a través de la artes en sus alumnos y en otras personas y evaluarlos, si él mismo no lo ha experimentado, por lo menos parcialmente. El resto se puede llegar a desarrollar y aprender sobre y en la marcha junto con los alumnos, siempre que estén dispuestos.

Para terminar, afirmaremos que no importa como se le diga en la actualidad sí desarrollo integral u holístico; lo que importa, al final, es ir más allá de la teoría y de las ideas, pasar a la instrumentación y difusión de las mismas, y lograr realmente que se lleve a cabo una educación artística, a través de la práctica lúdico-vivencial. Así se aporta un granito de arena en el trabajo multi-inter-transdisciplinar de todas las áreas de conocimiento, en todos los grados académicos para lograr el tan anhelado desarrollo integral para la vida, que se pretende en educación primaria.

Quien elabora este trabajo de investigación considera que los docentes involucrados, los alumnos con los que interactúan y quien lee este material, tal vez vivirán y conceptualizarán de diferente manera la educación artística, empujados por una imperiosa necesidad de cambio que demandan y requieren estos tiempos sociales.

LITERATURA CITADA.

- Ander-Egg E. (2003) *"Repensando la investigación-acción participativa"* Argentina, Grupo Editorial Lumen Hvmánitas..
- Ang, G. (Coordinador) (1989) *"La primaria" Cómo acabar con la pesadilla de las tareas.* México. Reader's Digest.
- Aristóteles. (2005) "Poética". México. Editores Mexicanos Unidos.
- Bahlke, M. Y. (2013) *Construcción de sentido y significado de la esencia musical en los pasos perdidos de Alejo Capentier.* Tesis para obtención de grado de Maestría en Literatura Contemporánea de América Latina. Facultad de Lenguas y Letras. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Barquera, H. (1986). *"Una revisión sintética de investigación participativa"*. En http://licenciaturas.upnlapaz.edu.mx/biblioteca/biblioteca/bibliotecavirtual/investigación/bloque1/02BARQUERAHUMBERTO_RevisiónSinteticaInvParticipativa.pdf Consultado el 22 de junio del 2012.
- Bracho, T. (2003). *Comunicados OCE sobre Políticas y programas. Observatorio ciudadano de la educación.* En <http://www.observatorio.org/comunicados/comun112.html> Consultado el 15 de mayo del 2012.
- Bourdieu, P. (1997) *"Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción"*. Barcelona. Editorial Anagrama.
- Castells, M. (1999) *La era de la información: Economía, sociedad y cultura.* Volumen II El poder de la identidad. Argentina. Siglo Veintiuno editores.
- CONACULTA (2010). *Acerca de Conaculta.* En http://www.conaculta.gob.mx/acerca_de.php Consultado el 14 de mayo del 2012.
- CONACULTA (n.d.) *Memorias 1945-2000. Instituciones que conforman el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes* <http://www.conaculta.gob.mx/memorias/memorias/condeci.htm> Consultado el 14 de mayo del 2012.

- ConArte (2008) *Consortio internacional de Arte y Cultura*; consultado en <http://www.conarte.com.mx/inicio.php> Consultado el 28 de mayo del 2012.
- ConArte (2008) *¿Qué es ConArte?* En <http://www.conarte.com.mx/quees.htm> Consultado el 28 de mayo del 2012
- Comenio, J. A. (2007) *“Didáctica Magna”* México. Porrúa.
- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro. Informa de la Unesco de la Comisión Internacional de educación para el siglo XXI*. España. Santillana UNESCO.
- Díaz Barriga A. (1984) *“Didáctica y curriculum”*. México. Ediciones Nuevomar.
- Dewey, J. (2004) *Democracia y educación*. 6ta Ed. España. Morata.
- Dewey, J. (1896). *“Pedagogy as a university discipline”*. http://www.wikilearning.com/monografia/john_deweydemocracia_y_educacion/5778-4 Obtenida el 24 de febrero de 2012
- Eisner E. W. (2004) *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. España. Paidós.
- Esquivel C. M. E. (2003) “Actitudes de los docentes hacia la enseñanza de la educación artística”. En <http://200.23.113.59/pdf/19535.pdf> Consultado el 25 de octubre del 2012
- Estrada, L. A. (2001) “UNESCO 2009-2012, *Enseñanza de la música en la escuela primaria y secundaria*”. En http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_CaseStudies_LatinCarib_Estrada1.pdf consultado el 23 de julio del 2012.
- Estrada, L. A. (2001, a). “*Estrategias para desarrollar la enseñanza en el ámbito de las comunidades de donde dependen las escuelas*”, UNESCO 2009-2012. En http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_CaseStudies_LatinCarib_Estrada2.pdf consultado el 23 de julio del 2012.

- Fernandez, D. L. (2015) *Una mirada a la experiencia artística*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Psicología Clínica. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Querétaro. México.
- Freire P. (2004) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sau Paulo. Tierra y paz.
- Fromm, E. (1996) *Ética y psicoanálisis*. México. Fondo de cultura económica.
- Joubert, L. (2002). "La ciencia y el arte: nuevos paradigmas en educación y salidas profesionales" publicado en la *Revista trimestral de la educación comparada*. *Perspectiva*. En <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129734s.pdf> Consultado el 28 de junio del 2012.
- Hernández S. R.; Fernández C. C. y Baptista L. P. (2006) *Metodología de la investigación*. 4ª. Ed. México. Mc Graw Hill.
- Iglesias, C. G. (2009) *El arte de educar y educar en el arte*. Tesis para obtener grado de Maestría en Ciencias de la Educación. Facultad de psicología Universidad Autónoma de Querétaro. México.
- Jiménez L., Aguirre I. y Pimentel L.G. (2009) *Educación artística cultura y ciudadanía*. ED. Santillana y OEI con el apoyo de la AECID Consultado el 30 abril 2012 en <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article9239>
- Latapi, P. (1989) *Análisis de un sexenio de educación en México 1970-1976*. México. Nueva Imagen.
- Lancaster, J. (2001) *Las artes en la educación primaria*. 1ª edición. Barcelona España. Morata.
- Méndez (N. D.) *El neoliberalismo en México. Éxito o fracaso*. En <http://www.ejournal.unam.mx/rca/191/RCA19105.pdf> Consultado 30 de mayo del 2012.
- México (2007) *Plan Nacional de desarrollo*. En http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PND_2007-2012.pdf Consultado 07 enero de 2012

- México, (2012) *Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión. Ley general de educación.* En <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>
Consultado el 01 de mayo del 2012.
- Monroy M. F. (2009) *Psicología educativa. La planeación didáctica.* En <http://es.scribd.com/doc/209988937/Psicologia-educativa-16a19-Contreras-pdf> Consultado el 14 marzo 2012.
- Morin, E. (2010) *El pensamiento complejo en*
<http://es.slideshare.net/adalbertomartinez/morn-introduccion-al-pensamiento-complejo-edgar-morin> consultado el 20 marzo del 2010)
- Ornelas C. (1995) *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo.* México. Fondo de cultura económica.
- Pansza G. M.; Pérez J. E. C.; & Morano P. (1985); *Fundamentación de la Didáctica.* 11ª Ed. México. Gentima.
- Pascual M. P. (2002) *Didáctica de la música para primaria.* Madrid. Pearson Educación,
- Ramos, C. E. (2011) *Pedagogía de la creatividad. Una propuesta el plan de estudios de educación básica en México.* Tesis para obtener grado de Licenciatura en Docencia del Arte Escenico. Facultad de Bellas Artes. Universidad Autónoma de Querétaro. México.
- Real Academia Española. (2012). *Diccionario de la lengua española.* En: <http://www.rae.es/rae.html> Consultado el 10 de enero del 2012
- Rodríguez G. L. F. (2011). *Las artes y su enseñanza en la educación básica. Serie Teoría y práctica curricular de la educación básica.* México. SEP-UPN.
- Rousseau. (2005) *Emilio.* Berbera editores. México
- Sánchez, G. & Gallegos, E. (2003) *¿Qué es la ciencia ficción?* consultado el 14 de diciembre del 2012 en <http://www.ciencia ficcion.com/opinion/op00842.htm>
- SEP, (1993) *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica, Primaria.* México D. F. Edita, SEP.

- SEP, (1997) *Plan de estudios 1997, Licenciatura en educación primaria*. México. SEP
- SEP, CONACULTA Y CONADECI (2000) *Módulo rector del PACAEP; Alas y raíces a los niños*. México. SEP.
- SEP (2001) *Programa nacional de educación 2001- 2006*. En <http://ses2.sep.gob.mx/somos/de/pne/programa.htm> Consultado el 20 mayo del 2012
- SEP, (2001,a) *Educación artísticas. Programa y materiales de apoyo para el estudio*. México. SEP
- SEP (2007) *Programa Sectorial de Educación*. En http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial Consultado 08 de enero del 2012
- SEP (2008, a) *Alianza por la calidad de la educación*. En [http://alianza.sep.gob.mx/pdf/Alianza por la Calidad de la Educacion.pdf](http://alianza.sep.gob.mx/pdf/Alianza_por_la_Calidad_de_la_Educacion.pdf) Consultado el 08 de enero del 2012
- SEP (2008, b) *Programa educación artística 2008. Versión preliminar. Documento de trabajo*. En <http://www.slideshare.net/eliusk8/educacion-artistica-presentation> Consultado el 22 de mayo del 2012
- SEP (2008, c) *Sistema nacional de formación continua y superación profesional de maestras de educación básica en servicio*. En <http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/43765250.pdf> Consultado el 23 de mayo del 2012
- SEP, SEB Y DGME, (2009) *Educación artística 6° grado articulación de la educación básica. Fase experimental*. México. SEP.
- SEP (2009) *Curso Básico de Formación Continua. "El enfoque por Competencias en la Educación Básica"* México. SEP.
- SEP-UPN (2009) *Introducción a la educación artística en el contexto escolar I. Material del participante*. En <http://www.zona-bajio.com/sep193104.pdf> Consultado el 01 de junio del 2012.
- SEP (2010, a) *Curso Básico de Formación. "Planeación Didáctica para el desarrollo de Competencias en el aula."* México. SEP.

- SEP (2010, b) *Curso Básico de Formación. "Planeación Didáctica para el desarrollo de Competencias en el aula. Antología."* México. SEP.
- SEP-UPN (2010) *Curso: Introducción a la educación artística en el contexto escolar II. Orientaciones didácticas.* México. SEP.
- SEP (2011, a) *Plan de estudios 2011. Educación básica.* México. SEP.
- SEP (2011, b) *Curso Básico de Formación Continua. "Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio"* México. SEP.
- SEP-UPN (2011) *Curso: Introducción a la educación artística en el contexto escolar III.* México. SEP.
- Shutter de, A. (1983). *Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos.* En http://www.crefal.edu.mx/crefal2012/images/stories/publicaciones/retablos_papel/retablo_papel3.pdf (Consultado el 25 de mayo del 2012).
- Taba, H. (1976). *"Elaboración del curriculum"* 2ª Ed. Buenos Aires. Troquel.
- Tanck de Estrada D. (Coordinadora), (2010) *Historia mínima. "La educación en México"* México. El Colegio de México,
- Tobón T. S.; Pimienta P. J. H. y García F J., A. (2010) *"Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias"* México. Pearson.
- UNESCO (2003) *Métodos, contenidos y enseñanzas de la educación artística en América latina y el Caribe.* En http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RegMeet_Expert_LatinCarib_Conclusions_es.pdf obtenido de <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/creativity/arts-education> Consultado el 29 de mayo del 2012
- UNESCO, (2009, a) *Educación artística.* En <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/creativity/arts-education> Consultado el 27 de mayo del 2012
- UNESCO, (2009, b) *Sobre educación artística.* En <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/creativity/artseducation/about/>. Consultado el 27 de mayo del 2012

|

- UNESCO, (2009, c) *Fondo Educación artística*. En http://portal.unesco.org/culture/es/ev.phpURL_ID=39935&URL_DO=DO_O PIC&URL_SECTION=201.html Consultado el 27 de mayo del 2012
- UNESCO, (2009, d) *Enfoque educación artística*. En <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/creativity/artseducation/about/approach/>. Consultado el 27 de mayo del 2012
- UNESCO, (2009, e) *Educación artística. Actividades*. <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/creativity/artseducation/about/activities/> Consultado el 27 de mayo del 2012.
- UNESCO, (2009, f) *Enlace para la educación y el arte. "Llamamiento para la promoción de la educación artística y de la creatividad"*. En: http://portal.unesco.org/culture/es/ev.phpURL_ID=9747&URL_DO=DO_TO PIC&URL_SECTION=201.html Consultado el 28 de mayo del 2012
- UNESCO, (2010, a) *Conferencias mundiales sobre educación artística*. En <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/creativity/artseducation/world-conferences/> Consultado el 28 de mayo del 2012
- UNESCO, (2010, b). *Primera Conferencia Mundial sobre la Educación Artística. 6 - 9 marzo 2006, Lisboa, Portugal*. en <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/creativity/arts-education/world-conferences/2006-lisbon/> consultado en <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/creativity/arts-education/world-conferences/>
- UNESCO, (2010, c). *Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística. Seúl Australia*. En <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/creativity/arts-education/world-conferences/2010-seoul/> Consultado el 28 de mayo del 2012.
- UNESCO, (2010, d). *Agenda de Seúl: objetivos para el desarrollo de la educación artística*. En http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_ES.pdf Consultado el 28 de mayo del 2012

|

UNESCO, (2010, f) *Hoja de ruta.* En:

<http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/creativity/arts-education/official-texts/road-map/>, Consultado el 28 de mayo del 2012

Verne. J. (2008) *Veinte mil leguas de viaje submarino*. México. Porrúa.

Yory G. C. M. (2006) *Ciudad, consumo y globalización: caracterización de las grandes metrópolis en el comienzo de siglo. Una mirada desde la relación entre consumo y sociedad*. Colombia. Pontificia Universidad Javeriana.

ANEXOS

ANEXO I. Carta Solicitud a la Supervisión Escolar

Se adjunta en forma digital carta-solicitud sellada de recibida por supervisión de zona escolar.

Querétaro, Qro., 27 de abril de 2012

MTRA. LIDIA REYES GONZÁLEZ

SUPERVISORA DE LA ZONA ESCOLAR N°65

PRESENTE

Por éste medio, solicito a usted de la manera más atenta considerar en la organización de su programa de actualización docente, el curso de "PLANEACIÓN EDUCATIVA PARA EDUCACIÓN ARTÍSTICA", el cual se propone para maestros en servicio de educación primaria. Este curso se divide en tres partes. Las dos primeras tendrían una duración de tres horas y la tercera una duración de una hora. Y solo se necesitara para su impartición un salón que cuente con un cañón o proyector.

Este curso-taller pretende ser el medio propicio para recabar la información fidedigna del campo profesional que sirva en la elaboración de la tesis para obtener el grado de Maestría en Ciencias de la Educación por parte de la facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Se pretende que para la realización de tales cursos en calidad de tentativo las siguientes fechas:

Primera parte del curso el miércoles 20 de junio del 2012 de 8 am a 12 pm.

Segunda parte del curso miércoles 22 de agosto del 2012 de 8 am a 12 pm.

Tercera parte del curso miércoles 26 de septiembre del 2012 de 11 am a 12 pm.

El curso-taller de planeación didáctica para el área de educación artística, busca ser un instrumento de evaluación y evidencia de investigación, además de ser una invitación docente para analizar, reflexionar, explorar y explotar de manera lúdico-práctica las posibilidades de expresión y apreciación artística, con la convicción de que docentemente se logra crear, recrear y se diviertan junto a sus alumnos; ya que está dirigido a maestros en activo de escuelas primarias públicas que no cuentan con un maestro de la materia y se ven en la necesidad de abordar la materia. La primera parte del curso se tiene como objetivos:

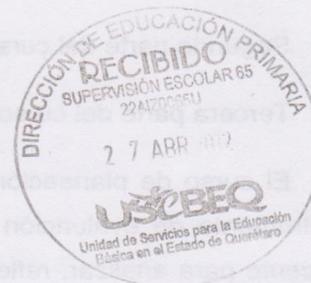
1. Busca reconocer los fines de la educación artística según el programa de estudios de la SEP, además de conocer el **lenguaje básico** de cuatro disciplinas: Artes visuales, danza, música y teatro.
2. Los docentes reconocerán los contrastes entre formar en apreciación artística y la diversidad del arte que se propone en el programa, lo que llevará a reconocer porque es difícil, en primer lugar planear didácticamente la materia y tener al mismo tiempo, un solo criterio de evaluación en educación artística.
3. Se revisará cuál es el tipo de educación artística que se propone para la práctica docente actual en educación primaria. Exponiendo, las diferentes manifestaciones en las que se puede encontrar y explotar el arte.

Es bien sabido que para generar cambios, primero es necesario crear rupturas y reconocer que existen deficiencias, siendo esto, lo que llevo a la realización de esta propuesta, con la cual, se pretende lograr que se propicie una sensibilización hacia el uso adecuado de la planeación didáctica, para lograr educar artísticamente y así, cumplir con uno de los objetivos del plan de estudios.

Sin más por el momento, quedo de usted, agradeciendo de ante mano el tiempo y apoyo que nos brinda.

ATENTAMENTE

LIN. AURORA ARTEAGA PÉREZ



De esta carta se tuvo respuesta aprobatoria solo para aplicar dos cursos taller en la escuela perteneciente a la zona escolar con el nombre de escuela Primaria Ignacio Mariano de las Casas con clave 22DP00171, ubicada en prolongación Zaragoza n° 28 colonia las plazas en Querétaro, Qro.

ANEXO II. Percepciones y consideraciones previas a los cursos-talleres.

Se debe de comenzar esta descripción de actividades afirmando que lo más difícil de realizar esta investigación orientada hacia la acción participante de un grupo de docentes (todos normalistas) hacia la educación artística, fue la necesidad de poder lograr desapegarse de “todo lo conocido”; difícil tarea fue despojarse de las maletas intelectuales, llenas de razones, compradas, cambiadas, tragadas y disfrazadas de cualquier forma siempre imaginadas en el ideal que sobre educación artística se ha construido con el paso del tiempo.

Sin más, se pretende en este pequeño resumen del diario de campo condensar lo que un buen discurso teórico llevaría cientos de páginas en desarrollar a cerca de lo que ocurrió previo y durante a la planeación y ejecución de los cursos-talleres solicitados a la supervisión escolar 65, como parte de un proceso de esta investigación. Se espera, que como en todo buen arte verdadero, no decir, pero posibilitar el decir para ayudar coordinar direcciones de sentido de esta investigación y acordar una voz que pueda resonar por si sola en apoyo de la enseñanza de las arte. Queda claro después de cursar la maestría en ciencia de la educación que para aprender o enseñar es necesario tomar distancia de lo conocido, lo que no significa arrojar fuera lo que se sabe.

En primer lugar, para realizar la intervención con docentes, la tarea fue la de de buscar y saber escoger, dentro de la misma experiencia, el bagaje que fue aprovechado para llegar a las conclusiones que se llegaron y llegaron. Saber escoger fue, es y será saber aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a ser; definir criterios, encontrar puntos de referencia, visualizar contextos, percibir entre diferentes órdenes, como contribuir a crear la realidad de la educación artística bajo el nuevo modelo educativo por competencias en un espacio que permitiera investigar y participar activamente fue difícil, más no imposible, pues se consideraron las muchas listas de lo que es el “*debe ser*”.

Ese *debe ser*, para quien realiza esta investigación acción, así colocado, enmarca muy bien disfrazada la mala visión, de cierto modo autoritaria en la voz de quien lo pronuncia; que sabe lo que tiene que hacer y que manda, con una palabra de orden, la determinación de un conjunto de conocimientos que deben ser adquiridos, en primer lugar. Por el profesor en formación y en segundo lugar, por los alumnos que estos enseñara. Pero a que nos quiere llevar todo lo dicho con anterioridad, pues bien, a evidenciar la posición de frustración que se sintió por estar en la posición de alguien que se dispone a preguntar para sí mismo en primer lugar, y en ese egoísmo, reconocer que preguntaba también para otras fuentes de conocimiento. Sin embargo, dicha frustración presupone una curiosidad que no se enfoca en el acierto o el error, sino en la posibilidad de descubrimiento, creación y crecimiento intelectual.

Segundo, es evidente la ilusión de crear una posible teoría de la planeación didáctica o ficción educativa de la educación artística en educación primaria en escuelas públicas y llenar los estantes intelectuales propios y dentro de alguien más para recibir esta información como paquetes, con esta verdad los estantes propios, quedan llenos y ocupados con posibles razones muy personales. Sin embargo, la desconfianza impero en la manera de planear los dos cursos-taller que se impartieron para realizar esta investigación, ya que la manera de formular un curso a cualquier nivel y para cualquier materia es otra cosa, cuando consideramos a los participantes y su capacidad de instrumentar dichos conocimientos, para que examinen y seleccionen su bagaje con criterio de modo equilibrado dentro del curso.

Se trato pues, de permitir un espacio para el ejercicio de recursos internos, en los que los profesores fueron invitados a participar y a la vez observar, como en un paseo no oficial por su propio paisaje interno de la educación artística que imparten o buscan impartir. Y durante esa visita sin que ellos se dieran cuenta se descubrió y puso en práctica “las habilidades internas” de concebir, percibir y configurar un movimiento personal de formación docente.

En ese paseo del terror inicial quien elabora la investigación se pudo transformar con alegre asombro y reconocer que con ayuda de su asesora de tesis, pudo proponer la cuestión de qué investigar y qué era lo que en realidad se quería hacer y los temas que tenía que abordar en estos dos cursos talleres; así como una grieta se abriese en la tierra, irrumpió y se abrió el espacio merecido para crear una apertura intelectual y la posibilidad de reconocer en una satisfacción genuina que muchas veces “no se sabe, que se sabe”.

La disposición para crear ese espacio que se caracterizó por ser como arenas movedizas, ya que se manifestó en la planeación de dichos cursos taller como un gran desafío, porque colocó a quien elabora esta investigación como formador, en la confrontación con su propia capacidad de aprender y transmitir lo aprendido, confrontándose con el instante del aula, del grupo de profesores que llegó con cada una de sus diferentes configuraciones particulares sobre la educación artística.

Fue aparentemente más seguro teorizar el enfoque y planeación de dichos cursos taller, ya que el propósito fue impulsar la comprensión de los enfoques, del campo formativo que es la educación artística en educación básica, además de tratar de formar las perspectivas y el papel formativo de la enseñanza de las artes y su contribución con el desarrollo intelectual, la imaginación, la creatividad, la expresividad, la percepción estética, las facultades analíticas y la comprensión de los contextos socioculturales, además de la revisión de enfoque por competencias, y las consideraciones para el trabajo docente en la enseñanza del arte, revisar los aprendizajes esperados y su posible evaluación, conceptos a revisar tomados del libro de las artes y su enseñanza en la educación básica, ya que los docentes con los que se intervenía se suponía estarían enterados de dicho material (SEP- UPN 2011).

Es claro, que se supo proponer que hacer, ciertas actividades por cada curso-taller porque quien elaboró esta investigación estaba en la posición de conocedor del tema y además, estaba en la posición de formador, cosa que es posible hacer si se está en ambas posiciones. Pero fue evidente que entre saber lo que iba a ser propuesto como contenido programado y el instante del encuentro con el grupo participante existió un espacio indefinido. Y que debe ser considerado, pues fue vivido por medio de intercambios, a veces silenciosos, acciones e inacciones en un terreno de incertidumbre y belleza propia y ajena condición para el nacimiento de esta investigación.

Se observó sin extrañeza, los celos, inseguridades y desconfianzas ante las modificaciones hechas al plan y programas de estudio. Fue por demás evidente ver que se oponían y tal vez todavía se oponen al cambio, por diferentes motivos que van desde la falta de conocimientos y el desconocimiento de cómo evaluarlos, la pereza y el conformismo, hasta cuestiones de tipo político-económico-sociocultural, como son: la falta de recursos, infraestructura, la falta de actividades y foros artísticos; desinterés que han desarrollado y arraigado por lo cómodo y rutinario de modelos educativos anteriores que favorecían la exclusión; queda sumamente claro que tal vez se oponen al cambio ya que no están dispuestos a abandonar los viejos temas que han venido explicando desde siempre y a tener que preparar otros nuevos, entre ellos incluidos los de educación artística; tema que tal vez, ni siquiera se habían acabado de desarrollar y enfocar cuando ellos realizaron sus propios estudios profesionales. Pero, aun se cree en esa posibilidad casi utópica de haber sembrado una pequeña semilla de esperanza para la educación en y a través del arte.

En perspectiva con la formación artística con la que cuenta quien elabora la investigación, percibimos o nos percatamos de que enseñar es un arte, y hay que poner en su lugar, cada una de las cuestiones aprendidas, para después con ello, crear un arte propio de enseñar, algunas veces con el apoyo de ejercicios o ejemplos previamente aprendidos.

Fue satisfactorio comprender que quien investiga también irrumpió en el terreno de la ficción educativa de la educación artística, ya que al planear los cursos se percato de que no ha podido nunca hacer un horario o currículo detallado respecto a lo que se hará y al momento que se hará. Ya que la realización plena o no de lo planeado depende de 1) el grupo, 2) cada individuo del grupo, 3) el ambiente del momento, y 4) todos los aspectos prácticos como espacio, material y tiempo. De manera que cada curso-taller tiene siempre la improvisación incluida, sin importar que tan bien planeado esté, ni cuantas copias impresas haya acerca de los propósitos y contenidos del curso.

ANEXO III. Descripción primer curso-taller.

El primer curso-taller fue realizado el día 22 de junio del 2012, en la escuela primaria antes mencionada, tuvo una duración de cuatro horas y treinta minutos según consta en el registro de grabación de audio y el video, con este curso se busco en primer lugar exponer y reconocer mediante trabajo lúdico-practico los fines de la educación artística según el programa de estudios de la SEP 2011, además de conocer el lenguaje básico de las cuatro disciplinas que la conforman: Artes visuales, danza, música y teatro.

Se les informo que lo primero que se pretendía era revisar, analizar y reflexionar sobre los conceptos que hay que considerar para el trabajo docente en la educación artística en educación primaria. Que son imaginación, sensibilización, expresión, percepción, apreciación, trabajo lúdico y trabajo multi-inter- transversal. Cada uno de estos temas se trabajo como actividades independientes pero ligados a temas del plan y programas de estudio, a la educación artística y el trabajo del nuevo modelo educativo por competencias.

Se busco, mediante un abordaje multi-inter-transdisciplinar que los docentes reconocieran los contrastes entre formar en apreciación artística y la diversidad del arte, que es propuesto por el mismo plan y los distintos programas de estudios; con lo anterior, se busco el reconocimiento por parte de los docentes participantes de la dificultad de planear didácticamente para la materia de educación artística.

Mediante dinámicas de diálogo reconocen que esperaban del curso: dinámicas, actividades manuales, manejo de la creatividad, propósito de actividades, vinculación con actividades docentes con los diferentes temas de estudio y planeación por proyectos y desarrollo de competencias, ya que eran las demandas que tenían acerca de la materia de artísticas (se anexa fotografía).

Cuadro elaborado con lista de expectativas:

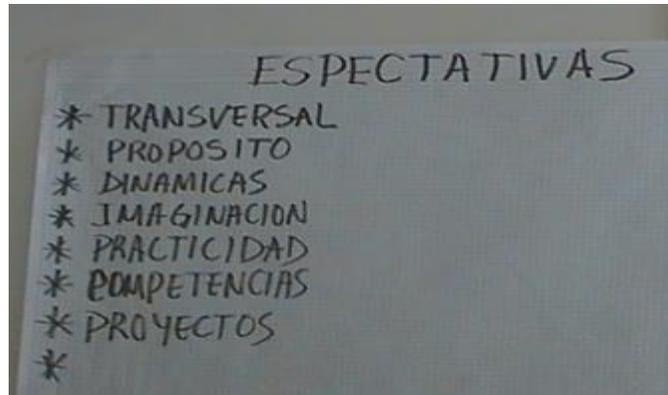


Tabla anexos 1. Expectativas previas al primer curso-taller

Impresiones de la primera actividad.

Se reconoce desde el inicio de curso-taller en la dinámica de presentación entre los participantes diferentes generaciones de docentes normalistas, con modelos formativos diferentes y distintos años de experiencia en el campo; se nota que al ir desarrollando la primer dinámica los maestros logran relajarse reír y comienzan a abrirse a hablar, por lo anterior, se percibe llegaron a la misma conclusión; la materia de educación artísticas en sus diferentes formaciones era una materia que les habían embarrado o creyeron de relleno, en la que solo elaboraban artesanías y hasta algunos reconocieron que no asistían.

Tema de la actividad. Imaginación, análisis de saberes previos y educación artística.

El primer concepto que trabajaron fue imaginación; se cuestionó a los participantes sobre si alguna vez habían reflexionado sobre la importancia de la imaginación y el análisis de los saberes previos, mediante preguntas y respuestas para mejorar el proceso enseñanza aprendizaje; o si ya lo hacían solo inconscientemente; la mayoría de los profesores comentaron que la imaginación y el análisis de los saberes previos es parte fundamental de proceso de aprender o resolver problemas; empero, se debe destacar un comentario de una maestra participante “la imaginación se debe de contener”, con el cual quien elabora no

|

estuvo, ni está de acuerdo, ya que quien elaboró opina que la imaginación no se contiene se encausa, solo se debe contener la razón o la acción que de dicho proceso mental de imaginación se deriva.

En cuanto al tema de imaginación propuesto como primera actividad y conforme a la evaluación sugerida en la planeación didáctica para este primer cursos-taller se destaca que los maestros llegan a una planeación autónoma pero sin una estrategia definida; ya que los participantes señalaron la importancia de estimular la imaginación de manera crítica y asumieron una postura responsable pero se nota que no se llegó a un buen desarrollo real, concreto y encausado de la imaginación en su práctica docente. Se destaca además, que les fue difícil expresar sentimientos, que al final es uno de los objetivos que se pretenden lograr con la educación artística en educación primaria.

Impresiones de la segunda actividad. Sensaciones-sentimientos y educación artística.

Se comenzó la actividad con un poco de escepticismo, ya que solo les pedí que se relajaran y se vendaran los ojos, lo cual hicieron con recelo, sin embargo, cuando comenzó a sonar la música algunos comenzaron a jugar diciendo que se iban a dormir, por lo se les pidió silencio y se comenzó la dinámica; ella consistía en hacerles regresar a la infancia a través de un ejercicio de imaginación que encajó muy bien con el tema anterior, sin olvidar que la dinámica tenía el propósito de revivir sensaciones y sentimiento vividos.

Al terminar la dinámica se le pidió que describieran lo que sintieron con la dinámica e identificaran y además de identificar lo que sintieron; la diferencia entre sentimientos y sensaciones. Algunos de los comentarios fueron que era difícil reconocer sentimientos o sensaciones, y entre risas expresaron que todo sería mejor si no se pedía que los describieran, además de que dijeron que era extremadamente complicado evaluar algo como esto.

Se destaca que según la evaluación sugerida en la planeación didáctica para el primer curso-taller, que a los maestros participantes les es posible expresar lo que sintieron con ciertos criterios, pero tiene confusión acerca del proceso de asimilación y acomodo de la experiencia enfocada a la educación artística, expresaron una postura tecnicada pero poco reflexiva ante el conflicto que les ocasiona hacer o implicar en la práctica cotidiana el proceso de asimilación y acomodo de experiencia senso-sensitivas enfocadas a la educación artística.

Impresiones de la tercera actividad. Trabajo lúdico y educación artística.

En esta actividad se les explico a los participantes que las diferentes disciplinas que conforman la educación artística ayudan a construir un sistema de significados a través de la interacción artística con trabajo lúdico, es decir, se propuso activamente la reflexión del uso de juegos con propósitos educativos y como parte de los recursos didácticos que fueron dirigidos a establecer una conexión entre la educación artística y el desarrollo de la imaginación, la sensibilidad, la percepción, la apreciación, la expresividad y la creatividad a través del juego.

Cabe destacar que de las actividades propuestas hubo dos comentarios que llamaron más la atención, ambos aunque de maestras generacionalmente opuestas (joven y experimentada) fue casi el mismo; “ellas no hacían o experimentaban este tipo de dinámicas, pues no sabían cómo controlar la euforia que dichos juegos provocaban, ya que se les salían de las manos y terminaron por no incluirlos en su planeación; pero les gustó la forma en la que se habían sugerido en el curso-taller por la que iban a “replantearse su uso”.

Conforme a la evaluación sugerida en la planeación didáctica para este primer cursos-taller se destacó que: los maestros llegan a una reflexión acerca de

|

la importancia del trabajo lúdico, ya que identificaron lo que la profesora propuso con el curso-taller a cerca del trabajo lúdico, pero sobre todo, fue evidente que dos de ellas establecieron la importancia que tiene el trabajo lúdico cuando se aplica en forma correcta en su cotidiana labor docente.

Impresiones de la cuarta actividad. Percepción y educación artística.

Quien aplico el curso explico a los participantes la importancia de la percepción como elemento que ayuda al ser a reconocer y reconocerse a través de los sentidos, por lo que en una dinámica que buscó el desarrollo de la percepción del cuerpo y trabajar materiales sonoros para estimular el oído a través de cotidiafonos se buscó que identificar y expresar la diversas impresiones que habían sentido con las dinámicas. Aquí se observó que los maestros dieron rienda suelta a su imaginación para buscar lograr percepción en sus compañeros mediante las actividades sugeridas.

Al preguntarles según la metacognición de la planeación; ¿cuántas veces se detenían a reflexionar sobre las percepciones propias y ajenas, y sí habían comprobado las diferentes formas de percibir con dinámicas en clase, los participantes expresaron que muchas de las veces, ya ni siquiera se fijaban en ello al planear y mucho menos, en el desarrollo de la vida cotidiana en el aula.

Para la evaluación se detecto que los algunos de los participantes detectan o identifican sus percepciones mediante el reconocimiento de sensaciones en su cuerpo provocadas a través de los ejercicios sugeridos, pero también se detecto que la gran mayoría les cuestan trabajo y solo lograron expresarlas con ayuda.

Impresiones de la quinta actividad. Expresión y educación artística.

En primer lugar, se expuso la importancia de la expresión como manifestación del interior, hacia el exterior de cualquier persona, y como la

educación artística puede contribuir al desarrollo de dicha expresión a través de actividades dirigidas, por lo que se propusieron tres de éstas actividades de expresión pictórica, musical y teatral.

Cabe destacar un comentario en el que uno de los participantes al curso-taller (maestro de educación física en primaria) afirmaba que la expresión era parte fundamental de sus actividades físicas en su materia, pero que tal vez con la rutina había olvidado enfocar y tal vez desarrollar en el mismo y sus alumnos, sin embargo, reconocía la importancia de este concepto de expresión y que el curso le había ayudado a recordarlo y que volvería a retomarlo como parte importante de su práctica docente.

Según la evaluación propuesta, los participantes al primer curso taller reflexionaron y expusieron la importancia de la expresión, privilegiaron la vincularon a la importancia de planear enfocados en este concepto en todas las materias que imparten, por los beneficios que proporcionaría en su vida, su trabajo y su comunidad.

Impresiones de la sexta actividad. Apreciación y educación artística.

Se comenzó la actividad leyendo el significado de apreciación que maneja SEP-UPN 2011, y se pidió que aportaran sus opiniones y puntos de vista personales acerca del concepto y la importancia de la apreciación de la vida cotidiana además, de que reflexionaran y consideraran para ello las intervenciones de cada participante.

Al ir desarrollando la actividad muchos se dieron cuenta de que algunas veces “es difícil apreciar hasta un comentario de otra persona o del propio compañero, ya fuese por distracción, egoísmo, o alguna otra razón”; pero reconocieron la importancia de apreciar como un elemento clave en educación.

La mayoría apoyados de sus propios compañeros señalaron la importancia de la apreciación propia y ajena interior y exterior y lograron evaluar y privilegiar los beneficios que el desarrollo de la apreciación en el ámbito escolar puede ayudar a promover y fomentar en sus prácticas docentes cotidianas. Todo ello claro, contemplando las dificultades que evaluar la apreciación creyeron les provocaría como docentes. Afirmaron que la apreciación es diferente en cada alumno y es difícil atinarle a la apreciación que se quiere conseguir en la planeación y lo que lograría cada uno de sus alumnos, puesto que las nuevas tecnologías de la información y comunicación estaban en la actualidad al alcance de la mayoría y podrían influir en que los resultados fueran diversos.

Impresiones de la séptima actividad. De la negatividad a la creatividad.

Quien elaboró los cursos expuso que en la actualidad de las prácticas docente se ven plagadas de cuestiones negativas que van desde la información que manejan los alumnos a través de las nuevas tecnologías de la información y además de los medios masivos de comunicación, por ello, se propuso en este tema buscar la manera de encauzar la negatividad hacia la creatividad a través de una dinámica que propone el uso de materiales reciclables.

En esta actividad los maestros reconocieron que de la negatividad que provoca el desecho de elementos que pueden ser reciclables o temas de contaminación, problemas socioculturales, etc., los alumnos en casi todos los niveles de educación primaria pueden llegar a ser muy creativos y crear o sugerir una solución a dichos problemas, dos de las maestras propusieron hacer una invitación a los niños para crear una campaña escolar para promover el reciclaje en la escuela.

En cuanto a la metacognición sugerida en esta actividad se destaca que los maestros llegaron a evaluar y proponer la posibilidad de mejora la práctica docente mediante la tarea de asumir la responsabilidad de educar en la

|

creatividad con la finalidad de erradicar en la medida de lo posible las prácticas negativas con lo que superaron la evaluación planteada en la planeación didáctica de este cursos-taller.

Impresiones de la octava actividad. Creatividad, expresión y transversalidad.

Esta actividad comenzó con el planteamiento de dos preguntas acerca de la creatividad y la expresión; ellas planteaban, ¿sí existe un vínculo entre estos dos conceptos y cuál sería ese vínculo? A lo que los participantes respondieron no sin dificultad que: sí existe uno o muchos vínculos y ellos promueven que a través de la expresión, lo creado por y en la creatividad propia y de sus alumnos se pueda hacer realidad, con esta idea, quien elaboró expuso la idea acerca del vínculo creatividad y expresión señalando que: el hombre es un ser potencialmente creativo, pues la creatividad se desarrolla a lo largo de toda nuestra vida, haciéndose necesario e importante que los docentes puedan potenciarla desde las primeras edades, correspondiendo en parte a la escuela y a la educación, influir en la expresión creativa de nuestros educandos en la actividad cognoscitiva y para la vida.

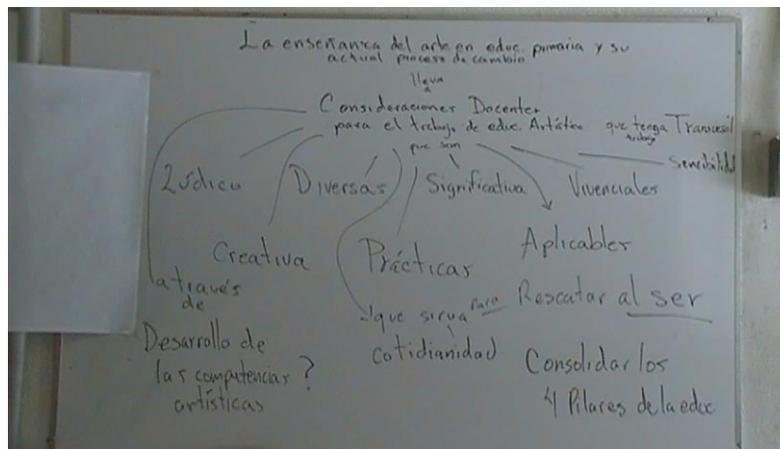
Se señaló además que la creatividad se han puesto de manifiesto en sus investigaciones como proceso complejo; de ahí que el presente curso taller intentó brindar a los docente participantes la posibilidad de comprender al proceso creativo como expresión de la personalidad, y por tanto, es posible educar y buscar el desarrollo integral de los educandos. De lo anterior, se pasó a proponer, repartir y realizar tres dinámicas ya planeadas y armadas con posibles recursos o materiales aptos para su aplicación, en las cuales se pidió que vincularan la dinámica lúdico-didáctica que les había tocado con temas específicos de diversas materias que conforman el plan y programas de estudio 2011 de la SEP. En esta parte los docentes expresaron que es casi autónomo pensar en la expresión y la creatividad, pero el retomar ambos conceptos con renovados bríos les permitirá renovar su práctica docente.

Por tanto, según la evaluación propuesta los docentes evaluaron y aplicaron en las actividades sugeridas el vínculo creatividad-expresión-transversalidad planteando alternativas para su ejecución consciente, de manera que propusieron el trabajo no solo transversal sino multi-inter-transdisciplinario que se propone y sugiere en el currículo escolar de educación primaria.

Impresiones de la novena actividad. Multi-inter-transdisciplinariedad, plan de estudios y educación artística.

El maestro que aplica el curso-taller explica el concepto de multi-inter-transdisciplinariedad propuesto en el plan y programas de estudio y hace su propia propuesta de vincular los conceptos trabajados en las actividades anteriores del curso, con respecto al abordaje de la educación artística con otras materias, y al terminar se propone retomar los conceptos trabajados mediante las siguientes preguntas: ¿cómo vincular los conceptos vistos en el curso con la transversalidad?, ¿se puede?; ¿para qué?

A lo anterior los maestros expresaron las experiencias vividas en el curso-taller a través de un mapa conceptual, no sin la dificultad de elaborarlo e incluyendo conceptos diferentes a los usados pero intrínsecos al plan y programas de estudio, del cual se anexa fotografía:



Cuadro anexos 1 b. Evidencia de construcción de cuadro final.

Como evaluación se destaca que los docentes identificaron evaluaron y aplicaron, la vinculación de los conceptos propuestos en el curso, a veces plantearon alternativas creativas y aplicables a su labor docente, no sin dificultades pero con un optimismo renovado. Además, evaluaron como los ejercicios o actividades propuestas les pueden ayudar al manejo de la multi-interdisciplinariedad, hoy tan exigido en la educación, ya con sustento teórico y buscando plantear alternativas a su práctica docente de forma creativa, con lo que se dio concluido el primer curso-taller.

ANEXO IV. **Descripción segundo curso-taller.**

El segundo curso-taller fue realizado el día 09 de agosto del 2012, en la escuela primaria Ignacio Mariano de las Casas, tuvo una duración de dos horas cuarenta y seis minutos y treinta y siete segundos, según consta en el registro de grabación de audio y el video, con este curso se buscó que los docentes identificaran y reflexionaran las bases teórico-metodológicas del modelo por competencias y su relación con la educación artística en educación primaria, para buscar mejorar el desempeño del ser en sus alumnos.

Se buscó favorecer la construcción de conocimientos para el abordaje de las distintas disciplinas que conforman la educación artística en educación artística, aunados al abordaje multi-inter-transdisciplinario en la planeación didáctica para la materia en educación primaria. Destacó que en la fecha que se realizó este curso los maestros se encontraban en la semana de planeación del ciclo escolar por comenzar. Por lo que se pidió realizar la o las actividades del curso-taller lo más rápido posible.

Impresiones de la primera actividad.

Se reconoció desde el inicio de este curso-taller menos maestros participantes y se cuestiona el hecho a lo que refiere que el ciclo pasado tenían maestros practicantes cuando se aplicó el primer curso, se vuelve a notar entre los participantes diferentes generaciones de docentes normalistas, con modelos formativos diferentes y distintos años de experiencia en el campo. Se destaca que los maestros afirmaban encontrarse estresados por la realización de planeaciones institucionales para el ciclo escolar que comenzarían en una semana. Pero después de la dinámica de presentación, y las rizas que provocó la actividad los maestros se relajaron un poco para poder comenzar, ya que proyectaron más disposición para comenzar y realizar este segundo curso-taller.

|

Tema de la primera actividad. Filosofía humanista, modelo por competencia y educación artística.

En esta actividad se buscó establecer la importancia que la filosofía humanista ha adquirido para el nuevo modelo educativo por competencias, además, de que se buscó formar un vínculo con las controvertidas exigencias de la educación primaria y como esto afecta a la educación artística, si la filosofía humanista no es contemplada.

Después de un crudo video que critica la deshumanización para obtener cualquier cosa a costa de la propia vida humana, se paso a una dinámica de confianza entre los participantes con lo que el ambiente de compañerismo se agudizó por lo que se comenzó una lluvia de ideas, en ella, algunos maestros admitieron realizar su práctica docente a veces sin razonar o contemplar la importancia de concepciones más filosóficas como lo es la filosofía humanista, sin embargo, la mayoría de los maestros reflexionaron y opinaron sobre la importancia de buscar una sana convivencia, erradicar problemas como el bulling escolar, a través de dinámicas de integración y el trabajo multi-inter-transdisciplinario de las materias que integran los diversos programas y planes de estudio.

En cuanto a la evaluación planteada en la planeación didáctica de estos cursos se destaca que llegaron a un nivel estratégico, al evaluar la importancia de la filosofía humanista y proponer implementar a la vez estrategias para su aplicación, no solo en la educación artística, sino como parte de la próxima planeación para el ciclo escolar por comenzar.

Impresiones de la segunda actividad. Constructivismo y educación artística.

Para comenzar, se expresó la importancia de conocer y reconocer que las bases del constructivismo forman parte del planteamiento del currículo de educación primaria y también de la nueva concepción educativa del arte en este

|

nivel y sus diversos grados que lo conforman, además que reconocerlos, abre la posibilidad de mejorar la práctica docente en la vida cotidiana.

Se realizó una dinámica de asimilación y reacomodo de conocimientos y se proyectó inmediatamente un video sobre el tema, a lo que siguió una lluvia de ideas sobre lo experimentado y lo visto, en esta práctica reflexiva lo que se destaca el reconocimiento de la importancia de aprender a aprender por parte de una de las maestras, ya que afirmó que aprender a aprender era el elemento clave de la educación integral; con lo que reafirman la vinculación con los planteamientos teóricos del nuevo modelo pedagógico.

Se destaca según la evaluación sugerida en la planeación de este curso-taller que los maestros participantes expresaron una postura reflexiva, propositiva y responsable ante el proceso de construir, asimilar y acomodar conocimientos, sin embargo, no lograron el objetivo de hacer una vinculación con la educación artística en todos los grados de educación primaria.

Impresiones de la tercera actividad. Aprendizaje significativo y educación artística.

Se les explicó que el objetivo era reconocer la importancia del valor que tienen las diferentes formas de aprender, posteriormente mediante una dinámica de sonido silencio, se buscó que explicaran dicha importancia de aprender de diferentes maneras.

Después de la dinámica una de las maestras jóvenes expresó que era más importante para ella promover el valor de los aprendizajes en sus alumnos, otra con más experiencia afirmó, que cada alumno aprende de manera diferente y que por más que se esforzaran en ayudar a sus alumnos aprender esta labor se vería entorpecida por los ambientes familiares que cada alumno tenían, tienen y tendrán, dejando sin palabras a su compañera.

Destacó según la evaluación sugerida, que los maestros participantes identifican no sin sus respectivos prejuicios por experiencias vividas ,según los diversos años de labor, la importancia de los propósitos.de establecer el logro de diferentes tipos de aprendizaje en el logro de los objetivos de los diversos planes y programas de estudio de educación primaria, sin embargo, no logran vincular la educación artística de nueva cuenta al tema a pesar de haber experimentado una dinámica propuesta por quien diseñó y aplicó el curso.

Impresiones de la cuarta actividad. Aprendizaje colaborativo y educación artística.

Se expuso un video sobre que es el aprendizaje colaborativo, su importancia y las diferentes formas de implementación todo para el logro de la educación de calidad o integral. Se prosiguió con una dinámica lúdico didáctica vinculada a la educación artística y se prosiguió con una lluvia de ideas promovidas por las preguntas de la meta cognición.

Varios maestros expresaron claramente las diversas ventajas que aporta el aprendizaje colaborativo al proceso de enseñanza-aprendizaje en forma coherente y creativa; sin embargo, se destaca que dos maestras afirmaron y reafirmaron que las dinámicas grupales se les salían de control en cuanto al orden y preferían omitirlas lo más que se pudieran. Otra expresó que siempre había querido realizar una actividad artística en la institución con integrantes de la escuela, pero que no se animaba porque no sabía cómo hacerlo, y que esta idea del aprendizaje colaborativo le abría un panorama diferente de implementación (no dijo hasta después de meses que actividad quería realizar).

En cuanto a la evaluación sugerida para este curso taller, se detecta que la mayoría de los maestros coincidían en expresar que el aprendizaje colaborativo les proporcionaba ciertas ventajas, ya que aportaba a la educación nuevas y diversas formas de promoción de aprendizajes esperados, solo una vinculo el tema con la educación artística.

Impresiones de la quinta actividad. Trabajo problemático y educación artística.

Se buscó exponer a los participantes que el objetivo era que lograsen experimentar, comprender, procesar, vivir y reconocer a través de una dinámica el valor de la enseñanza problemática y vincular con su labor docente cotidiana este concepto educativo-formativo.

El maestro de educación física abrió la intervención con un chiste, diciendo que toda su práctica docente estaba llena o era en sí problemática, ya que manejaba grupos numerosos, horas imposibles para realizar sus actividades, además de tener que correr de una escuela a otra para ganar un sueldo de miseria. Todo mundo ríe a carcajadas y después de un tiempo se hizo el silencio por lo que se procuró retomar el tema con un video claro, ¡sin éxito!; quien aplicó el curso se percató de que sobre aprendizaje problemático, sabían solo sus problemas personales y no lo aplicaban a su práctica docente.

Impresiones de la sexta actividad. Aprendizaje significativo y vida cotidiana.

Se comenzó la actividad afirmando que la mayoría de las situaciones de aprendizaje en la vida cotidiana de los sujetos se despliega de las competencias que provienen de las diferentes problemáticas que se nos presentan y que los conocimientos no se separan de todos los aspectos que componen al ser como son: cuerpo, razón, sensibilidad, espiritualidad, etc. Después se prosiguió a proyectar un vídeo y para finalizar una lluvia de ideas derivadas de las preguntas de la metacognición.

Como evidencia acerca del tema una de las maestras afirmó que a pesar de ella, los alumnos presentaban siempre evidencias de aprendizajes diversos, y que ellos como docentes sólo eran una pequeña parte del espectro de aprendizaje de sus alumnos, puesto que estos aprenden en sus casas con sus familias con sus

|

amigos y hasta lo que ven en la calle, comentario que muchos de sus compañeros aprobaron.

Como evaluación se destaca que los profesores reconocieron con ayuda de su compañera, el valor que los aprendizajes significativos tienen para la educación, pero no asumen el problema que su práctica docente cotidiana les propone constantemente, con lo cual, según la evaluación se quedan solo en un nivel básico del conocimiento.

Impresiones de la séptima actividad. Pensamiento complejo, proyecto ético de vida y educación artística.

Mediante una dinámica de conocimiento quien planeó y aplicó el curso-taller vinculó la experiencia de ser docente con el concepto de pensamiento complejo y el proyecto ético de vida propuesto en el plan y programas de estudio 2011 de la SEP, además se les pidió pensar cómo habían cambiado el concepto de pensamiento complejo a través de los años en su labor docente.

Una de las maestras afirmó, que desde el pensamiento complejo que se les propuso como institución educativa implementasen la multi-inter-transdisciplinariedad concepto que le parecía ajeno, ya que apenas entendía el concepto de transversalidad propuesta por la reforma anterior en su plan de estudios, que por más que se esmeraba en entretrejer los saberes en las diferentes áreas obligatorias y opcionales y que comprendía que era necesario para lograr el éxito del proceso educativo, le era muy difícil comprender de lleno lo multi-intrínseco “eso” que el plan proponía con el propósito de formar personitas competentes y ya no se diga cooperativas.

Quien aplicaba el curso-taller se percató que este comentario de una maestra experimentada ponía el dedo en la yaga de la investigación confirmando la existencia una ficción educativa por parte de esta maestra por lo menos, ya que

|

ni siquiera comprendía los conceptos propuestos como multi-interdisciplinariedad en el nuevo plan y programas de estudio, y entonces, de seguro le era difícil planear didácticamente para lograr los objetivos que ellos le planteaban. Se destaca además que dicho comentario abrió el espacio para un silencio sepulcral entre el que se logró escuchar que ¡qué bueno que ya se acabó el curso!

Por lo que quien planeó y aplicó el curso taller se dio a la tarea de explicar con sus palabras que este abordaje multidisciplinario incluía todos aquellos conocimientos que comprenden varias materias, en cuanto a lo inter, se refería a los conocimientos propios de una materia y lo trasndiscilinario involucraba al mismo tiempo información interdisciplinar, las diferentes disciplinas y mas allá de todas las disciplinas, es decir, buscaba la promoción a toda costa del desarrollo integral del ser.

En cuanto a la evaluación de esta última actividad del segundo curso taller destacó que no lograron ni siquiera un nivel básico que calificase sus conocimientos acerca de los temas y mucho menos la vinculación con la educación artística en educación primaria.

Al terminar el curso la directora dio las gracias y pidió un número de teléfono o celular y un correo electrónico, ya que desde el curso anterior, algunas de las maestras habían expresado tener las ganas de hacer cosas diferentes pues se avecinaba la celebración del aniversario de la institución.

En cuanto a la información posterior a los cursos se concluye, diciendo que la maestra que tuvo una idea de para desarrollar aprendizaje colaborativo formó un coro donde los niños de grupos avanzados le ayudan a enseñar a niños más pequeños. Mandaron elaborar con una servidora su himno institucional titulado Arquitectos de Vida. El cual se grabó en un estudio profesional con los niños del coro recién formado, además de que dicho coro ganó al año siguiente el primer

|

lugar a nivel sector de concurso de Himno Nacional; además han organizado en el paso de tres años y de forma consecutiva concursos de canto, poesía y oratoria, encaminados a reforzar aprendizajes de sus alumnos.

Otra de las maestras pidió a quien elaboró los cursos-taller apoyo sobre dinámicas de trabajo lúdico didáctico para implementar un proyecto piloto sobre enseñanza del idioma inglés y el cual está en proceso de experimentación y elaboración hasta la fecha de presentación de esta investigación, además de que la maestra al presentar este proyecto ganó un viaje para presentar su proyecto ante escuelas americanas.

Por otro lado dos las maestras más decidieron tomar clase de música para poder desarrollar en educación artística algunos de los temas sugeridos en los planes y programas de estudio 2011 de la SEP. Por último, una de las maestras de más edad está tomando clases de pintura y quieren implementar un proyecto parecido al del coro, pero con enfoque hacia las artes plásticas.

ANEXO V. Planeación didáctica curso-taller 1.

PRIMER CURSO-TALLER. LA ENSEÑANZA DEL ARTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SU ACTUAL PROCESO DE EVOLUCIÓN Y CAMBIO	
DATOS GENERALES:	
DOCENTE: LIN. AURORA ARTEAGA PÉREZ. FECHA: 22 DE JUNIO DEL 2012. HORAS: DE 8am A 1pm LUGAR: Escuela primaria, Ignacio Mariano de las Casas BLOQUE O TEMA: Consideraciones docentes para el trabajo de la educación artística en educación primaria.	
DESCRIPCIÓN DE LA COMPETENCIA	
DOMINIO DE LA COMPETENCIA: Reflexión FORMULACIÓN DE LA COMPETENCIA: Los docentes <i>reflexionarán de su accionar en la educación artística en educación primaria, para mejorar el desempeño en el ser,</i> mediante una experiencia vivencial, lograrán trascender en su práctica docente mediante la identificación, percepción y apreciación de sentimientos y sensaciones, con lo que establecerán las bases de un mejor manejo de la imaginación y la expresión, además de que favorecerá la construcción de conocimientos en el abordaje de las distintas disciplinas que conforman la educación artística, multi-inter-transdisciplinario en educación primaria.	
EJE PROCESUAL. 1 Experimentar vivencialmente ejercicios artísticos que conducen a la iniciación del arte en educación primaria.	
Criterios (o aprendizajes esperados/resultados de aprendizaje): 1.1 Demuestra responsabilidad en la realización de las actividades sugeridas, lo cual evidencia en la disposición en su acción, (saber ser). 1.2 Identifica como un mismo tema se puede abordar bajo las diferentes disciplinas que conforman la educación artística, (saber hacer). 1.3 Reconoce la imaginación como elemento esencial de la educación artística. 1.4 Identifica sentimientos y sensaciones producidas con y en cada actividad sugerida (saber ser). 1.5 Reporta a los demás compañeros, las sensaciones y sentimientos experimentados en las actividades, de acuerdo al propósito determinado (saber hacer). 1.6 Establece correspondencias entre su actuar en el curso y el programa de estudios (saber conocer). 1.7 Demuestra interés en ampliar y aplicar la información recibida (saber ser).	Evidencias: Participación individual y grupal Identificación mediante apreciación Expresión a través de su producción individual Atención, Recuerdo y Juicio.

EJE PROCESUAL. 2: Aplicar lo aprendido sobre apreciación artística, mediante actividades que aborden situaciones cotidianas inmersas en los programas de educación primaria.

<p>Criterios (o aprendizajes esperados/resultados de aprendizaje):</p> <ul style="list-style-type: none"> 2.1 Realizar un plan de apreciación con cada una de las disciplinas que conforman la educación artística con una determinada intención reflexiva (saber hacer). 2.2 Experimentar la importancia de la apreciación artística en la vida cotidiana (saber ser). 2.3 Comprender la importancia que tiene de la apreciación artística para la formación de los individuos (saber conocer). 2.4 Tiene sentido del reto que implica en la educación artística el formar la apreciación en el alumno (saber conocer). 2.5 Describir estrategias que les pueden ser de utilidad al realizar en la planeación por competencias en educación artísticas y para toda su práctica educativa (saber hacer). 2.6 Articular lo aprendido a situaciones de aprendizaje inmersas en el programa desde lo cotidiano. 2.7 Aplicar en ejercicios grupales el conocimiento adquirido acerca de la apreciación artística mediante el uso intencionado de los recursos (saber hacer). 	<p>Evidencias</p> <p>Selección</p> <p>Descripción</p> <p>Aplicación mediante creatividad</p> <p>Representación individual y mediante trabajo en equipo.</p>
--	--

<p>Competencias genéricas</p> <p>Trabajo en equipo:</p> <p>Realizar actividades colaborativas y liderar proyectos para alcanzar la meta de la reflexión y así, lograr una planeación y objetivos bien definidos, en diferentes contextos de y con la educación artística, con compromiso ético.</p>	<p>Criterios</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Participar en la realización de actividades conjuntas en un determinado equipo, con aceptación de las diferencias y comunicación, acorde con los objetivos. 2. Tener sentido del reto que se plantea a la docente con la asignatura de educación artística. 3. Comprender el proceso de apreciación inmerso en la educación artística de acuerdo con la metodología por competencias. 4. Exponer de manera clara las consideraciones que les deja el trabajo de reflexión en el curso-taller, acerca de su labor en la enseñanza de las artes.
--	--

ACTIVIDAD 1			EVALUACIÓN					
Actividades con el docente.	Actividades de aprendizaje autónomo.	Criterio y evidencia	Inicial	Básico	Autónomo	Estratégico	Metacognición	Recursos
<p>Dinámica de bienvenida y presentación.</p> <p>Recabar expectativas de los participantes con respecto al curso.</p> <p>Ejercicio previo de imaginación y análisis de saberes previos mediante preguntas dirigidas y.</p> <p>Presentar los objetivos y el plan de trabajo.</p>	<p>Establecer los objetivos fundamentales que pretende desarrollar la educación artística con la tres disciplinas que la conforman e identificar, qué actitudes propias del ser propicia, como por ejemplo, la auto-regulación en base al conocimiento de sí mismo y de los demás, el actuar ético para la convivencia social, etc.</p>	<p>Participa en la realización de actividades identificando la importancia de la apreciación en educación artística.</p> <p>Evidencia:</p> <p>Elaboración por escrito y en equipo de las expectativas que se tienen acerca del curso.</p> <p>Descripción, de sentimientos, sensaciones, etc., experimentadas con la dinámica y reconceptualización de los objetivos del curso en equipo.</p>	<p>Es posible identificar el objetivo de la imaginación en educación artística pero tiene confusión acerca de la finalidad que tiene en educación primaria.</p>	<p>Con el apoyo de sus compañeros logra identificar la finalidad de la imaginación en la educación artística en primaria, pero no lo asume la responsabilidad que implica a su labor docente.</p>	<p>Se señalan la finalidad de estimular la la imaginación de la educación artística en primaria de manera crítica.</p>	<p>Evalúa la importancia que tiene la imaginación para el buen desarrollo de los alumnos en el transcurso de su educación primaria.</p>	<p>¿Alguna vez has reflexionado sobre la importancia de la imaginación para mejorar el proceso E-A?</p> <p>¿Cuál es la importancia de la imaginación, como un elemento fundamental de la educación primaria?</p> <p>¿Cómo podemos desarrollar la imaginación (propia y ajena) y con qué actividades?</p>	<p>Reproductor de música</p> <p>Música previamente seleccionada</p> <p>Computadora</p> <p>Cañón</p> <p>Copias con el orden o plan de trabajo del primer curso.</p>
Tiempo : 5 min	Tiempo: 25 min	Ponderación 10%	1 punto	2 puntos	3 puntos	6 puntos		

ACTIVIDAD 2			EVALUACIÓN					
Actividades con el docente.	Actividades de aprendizaje autónomo.	Criterio y evidencia	Inicial	Básico	Autónomo	Estratégico	Metacognición	Recursos
El docente guiará ejercicios de relajación llevara a los participantes a analizar las sensaciones y sentimientos que se pueden llegar a tener en el adquisición y reacomodo de los conocimientos para lograr adaptar nueva información.	Los alumnos describirán que sintieron con la dinámica que realizaron con el maestro. Reconocerán la dificultad expresar sensaciones y sentimientos.	Expresa lo que piensa sobre el conflicto y lo compara con lo que otros expresan. Evidencia: Documenta en equipo un comentario crítico.	Es posible expresar lo que sintió con ciertos criterios, pero se tiene confusión acerca del proceso de asimilación y acomodo de experiencias	Con asistencia expresa que sensaciones y sentimientos experimento aunque todavía no hace una vinculación con la educación artística en primaria.	Explica lo que implica el proceso de asimilación y acomodo de experiencias, argumentando el por qué se experimentan ciertas sensaciones	Expresa una postura reflexiva y responsable ante el conflicto que implica el proceso de asimilación y acomodo de experiencias argumentando el por qué de sus sensaciones y sentimientos	¿Reflexiono y tomo en cuenta que en el aprendizaje están inmersas una serie de situaciones que al no ser reflexionadas nunca se hacen consientes y permanecen inconscientes en las personas? ¿Tomo en cuenta la el desarrollo de la sensibilidad como objetivo del programa de educación artística? ¿Puede ayudarme el desarrollo de esta habilidad propia del ser a logra el aprendizaje de otras asignaturas? ¿Cómo? ¿Para qué?	Hojas de papel Lápiz Pluma Borrador
Tiempo 5 minutos	Tiempo 10 minutos	Ponderación 10%	1 punto	2 puntos	3 puntos	6 puntos		

ACTIVIDAD 3			EVALUACIÓN					
Actividades con el docente.	Actividades de aprendizaje autónomo.	Criterio y evidencia	Inicial	Básico	Autónomo	Estratégico	Metacognición	Recursos
El docente explicará qué las diferentes disciplinas que conforman la educación artística en educación primaria ayudan a construir un sistema de significados a través del juego (trabajo lúdico) y la interacción con el arte.	<p>Con ejercicios dirigidos el participante identificara la intensidad del color en las artes visuales</p> <p>Mediante sonidos fuertes y débiles el alumno identificara la intensidad en el sonido</p> <p>A través de movimientos rápidos y lentos se desplazarán en diferentes direcciones haciendo respiraciones profundas e identificaran la intensidad cinestesia.</p>	<p>Identificar en forma participativa los diferentes sonidos, movimientos y obras visuales que se presenten.</p> <p>Evidencia: Participa en forma colaborativa en los ejercicios propuestos y expresa con seguridad su opinión respecto del tema de una educación artística a través del trabajo lúdico.</p>	Es posible identificar los propósitos del trabajo lúdico pero tiene confusión acerca de los mismos.	Con apoyo expone los propósitos del trabajo lúdico en educación artística en primaria, pero no con todas sus características.	Identifican que lo que profesor propone con el curso-taller es la reflexión que el trabajo lúdico en la educación artística ayuda al desarrollo de la imaginación, la sensibilidad, la percepción, la apreciación, la expresividad y la creatividad a través de juego.	Identifica los diversos propósitos que establece el trabajo lúdico a la educación artística en primaria y establece la importancia que tiene cuando se aplica en forma correcta en su labor docente y cotidiana.	<p>¿Reflexiono acerca de la importancia del trabajo lúdico en la educación artística en educación primaria, como elemento propicio de la construcción de significados?</p> <p>¿Realizó en mi trabajo cotidiano ejercicios lúdicos?</p> <p>¿Qué beneficios puede proporciona el trabajo lúdico en la cotidianidad de mi trabajo docente?</p>	<p>Hojas de colores</p> <p>Música previamente seleccionada</p> <p>Reproductor de música.</p> <p>Paliacates.</p> <p>Listones de colores.</p>
Tiempo 5 minutos	Tiempo 20 minutos	Ponderación 10%	1 punto	2 puntos	3 puntos	6 puntos		

ACTIVIDAD 4			EVALUACIÓN					
Actividades con el docente.	Actividades de aprendizaje autónomo.	Criterio y evidencia	Inicial-receptivo	Básico	Autónomo	Estratégico	Metacognición	Recursos
El maestro expondrá la importancia que tiene la percepción en la educación artística en educación primaria.	<p>El participante buscará mediante percepción diferenciar texturas.</p> <p>Percibir las diferentes partes de su cuerpo mediante relajación y movimiento.</p> <p>Percibir sonidos y cotidiáfonos.</p>	<p>Analiza la definición y reconoce la importancia de la percepción para lograr un mejor proceso de enseñanza aprendizaje de la educación artística en primaria.</p> <p>Identifica la acción de la percepción en su cuerpo.</p> <p>Evidencia: trabaja en equipo y expresa mediante descripción las sensaciones que resultan de sus impresiones por los ejercicios sugeridos</p>	Identifica sus percepciones mediante la identificación de las sensaciones provocadas por los ejercicios sugeridos, pero no logra expresarlas	Con apoyo logra expresar las sensaciones de su cuerpo provocadas por los ejercicios sugeridos pero no las describe con seguridad	Identifica y expresa sus percepciones y describe sus sensaciones con criterios específicos.	Expresa claramente las diversas impresiones y sensaciones en forma coherente y creativa.	<p>¿Cuántas veces me detengo a reflexionar sobre mis percepciones?</p> <p>¿He comparado alguna vez las diferentes formas en las que se puede percibir cada una de las disciplinas que conforman la educación artística en primaria?</p> <p>¿Cómo puedo usar los conocimientos que ahora tengo sobre percepción para mejorar mi práctica docente?</p>	<p>Proyector</p> <p>Objetos con diversas texturas</p> <p>Cajas o bolsas</p> <p>Música previamente seleccionada</p> <p>Reproductor de música</p>
Tiempo 5 minutos	Tiempo 20 minutos	Ponderación 10%	1 punto	2 puntos	3 puntos	6 puntos		

ACTIVIDAD 5			EVALUACIÓN					
Actividades con el docente.	Actividades de aprendizaje autónomo.	Criterio y evidencia	Inicial-receptivo	Básico	Autónomo	Estratégico	Metacognición	Recursos
El maestro expone la importancia de la expresión en la educación artística en educación primaria.	<p>El participante identificará en la proyección de imágenes la expresión de ideas según el autor.</p> <p>El participante diferenciará entre la acción y la inhibición de la acción y como éstas establecen un conexión con el auto control.</p> <p>Reconocerá los dos elementos que conforman la música.</p>	<p>Identificar que quisieron expresar los autores con sus obras pictóricas.</p> <p>Evidencias: Lograr el dominio, auto-control y reconocimiento de los movimientos de su cuerpo la actividad y pasividad, y su correlación con el concepto de expresión.</p> <p>Identificará de manera clara, lo abstracto de los conceptos sonido y silencio y su relación con el concepto de expresión.</p>	Identifica la importancia de la expresión para la educación artística en educación primaria sin criterios específicos.	Con asistencia señala la importancia de la expresión en la educación artística en primaria pero no en forma coherente.	Expone la importancia de la expresión en educación artística, en específico su importancia para todo el desarrollo de la educación básica y para la vida.	Vincula y reflexiona acerca de la importancia de la expresión en su trabajo, y lo vincula con los beneficios que proporcionaría a su vida, su trabajo y su comunidad.	<p>¿Cómo ayuda el desarrollo de la expresión, al desarrollo de ser, propio y ajeno?</p> <p>¿Propicio en mis actividades docentes la expresión, propia y ajena?</p> <p>¿Cómo se relacionan los ejercicios realizados con actividades de desarrollo personal y como esta sirven para la vida en sociedad?</p>	<p>Proyector</p> <p>Cañón</p> <p>Computadora</p> <p>Reproductor de música</p> <p>Selección de música.</p> <p>Listones palicates papelitos con diferentes expresiones (sentimientos, gustos, etc.)</p>
Tiempo 5 minutos	Tiempo 25 minutos	Ponderación 10%	1 punto	2 puntos	3 puntos	6 puntos		
RECESO								

ACTIVIDADES 6			EVALUACIÓN					
Actividades con el docente.	Actividades de aprendizaje autónomo.	Criterio y evidencia	Inicial-receptivo	Básico	Autónomo	Estratégico	Metacognición	Recursos
Leer junto con los participantes el significado de apreciación y pedir que aporten sus puntos de vista personales acerca de la importancia de la apreciación en la vida cotidiana y considerar los de los demás participantes al reflexionar sobre el tema.	Señalar la importancia de la apreciación para enfrentar la vida cotidiana, tanto en la escuela como en la vida. Identifica el aprecio real de su cuerpo. Realizarán las actividades que el maestro señale e identificarán el valor que tiene la apreciación en ejercicios lúdicas de educación artística.	Reflexiona acerca de la importancia que tiene para la vida el desarrollo de la apreciación artística. Evidencia: Participa en forma colaborativa en los ejercicios propuestos y expresa con seguridad su opinión respecto del tema de la importancia de la apreciación en la educación artística.	Logra expresar la importancia que en la vida tiene la apreciación sin un sustento en lo cotidiano.	Apojado por sus compañeros logra identificar la importancia de la apreciación en su labor docente, sin asumirlo como propio	Señala la importancia de la apreciación propia y ajena y la relaciona de manera crítica con las situaciones de su entorno.	Evalúa la importancia de la apreciación personal y colectiva privilegiando los beneficios que al foméntala se obtienen en su entorno	¿Realizo en mi vida cotidiana la apreciación de las cosas en especial las producidas en actividades artísticas? ¿Qué es lo que más complica en la actualidad el desarrollo de la apreciación en la vida cotidiana? ¿Cómo puedo propiciar en mi trabajo docente la apreciación en mis alumnos y cómo beneficiaría a la comunidad?	Música previamente seleccionada Paliacates Reproductor de música
Tiempo 5 minutos	Tiempo 20 minutos	Ponderación 20%	1 punto	2 puntos	3 puntos	6 puntos		

ACTIVIDADES 7			EVALUACIÓN					
Actividades con el docente.	Actividades de aprendizaje autónomo.	Criterio y evidencia	Inicial-receptivo	Básico	Autónomo	Estratégico	Metacognición	Recursos
El maestro expondrá lo difícil que es encauzar la negatividad hacia la creatividad artística.	<p>En equipos realizarán la actividad que el maestro indique y comenzarán a competir sobre quien construirá la mayor cantidad de objetos requeridos por él maestro, en un ambiente de desesperación, todo aunado a un límite de tiempo.</p> <p>Recostados e identificando los efectos de la respiración profunda de sus cuerpos, se irá induciendo un estado de relajación en cada uno de los participantes, y así valorar los estados positivos en el ser, como parte de la búsqueda y fomento de la creatividad.</p>	<p>Se espera que los participantes busquen la manera de coordinar el trabajo en equipo de una forma creativa.</p> <p>EVIDENCIA:</p> <p>Canalizar la negatividad en su cuerpo a través de un ejercicio de relajación y auto conocimiento de su cuerpo.</p>	Expresa en forma confusa lo difícil que es enseñar en la creatividad sin reconocer la presencia de la negatividad en su actuar.	Con ayuda reconoce la educación en la negatividad y el encausamiento que debería tener hacia la creatividad pero no asume el problema como propio de la práctica.	Señala el valor de enseñar en la creatividad de manera crítica y con reconocimiento del entorno.	<p>Evalúa la posibilidad de mejorar su práctica mediante asumir la responsabilidad de educar en la creatividad con la finalidad de erradicar las prácticas negativas</p>	<p>¿Se puede educar en la negatividad? ¿Por qué?</p> <p>¿Se puede educar en la creatividad? ¿Por qué y para qué?</p> <p>¿Encausas mi práctica docente hacia la creatividad?</p> <p>¿Por qué crees que es complicado en la actualidad educar en la creatividad?</p> <p>¿Se puede canalizar las actitudes negativas por el cauce de la creatividad, ejemplo: trabajando en equipo? ¿Por qué?</p> <p>¿Existen ventajas de un estado positivo, en la actividad docente, para el logro de la creatividad en los alumnos?</p>	<p>Hojas de papel</p> <p>Música previamente seleccionada</p> <p>Paliacate</p>
Tiempo 5 minutos	Tiempo 10 minutos	Ponderación 10%	1 punto	2 puntos	3 puntos	6 puntos		

ACTIVIDAD 8			EVALUACIÓN					
Actividades con el docente.	Actividades de aprendizaje autónomo.	Criterio y evidencia	Inicial-receptivo	Básico	Autónomo	Estratégico	Metacognición	Recursos
<p>Leerán juntos acerca de la creatividad.</p> <p>¿Existe un vínculo entre la creatividad y la expresión? ¿Cuál puede ser ese vínculo entre estos 2 conceptos?</p>	<p>Elaborar en equipo un ejercicio y exponerlo ante el grupo con el tema sugerido por el maestro que involucre la creatividad y la expresión</p>	<p>Aplica el vínculo creatividad-expresión a ejercicios propuestos con anticipación.</p> <p>Evidencias participa en forma colaborativa en la planeación y ejecución de los ejercicios propuestos por el instructor</p> <p>Trabaja en equipo de forma entusiasta y propositiva</p>	<p>Participa en el ejercicio propuesto con ciertos criterios pero ejecuta en forma confusa las actividades de creatividad y expresión</p>	<p>Con ayuda logra participar y ejecutar las actividades sugeridas aunque le es complicado vincular creatividad y expresión.</p>	<p>Aplica el vínculo creatividad expresión de manera crítica con el ejercicio propuesto con su práctica docente</p>	<p>Evalúa y aplica el vínculo creatividad expresión de planteando alternativas para su ejecución de manera que propone el trabajo de la transversalidad del currículo escolar de educación primaria</p>	<p>¿Cómo ayuda al logro de los objetivos de la educación primaria el vínculo creatividad-expresión?</p> <p>¿Qué puede impedir la aplicación de la práctica cotidiana el vínculo creatividad-expresión?</p> <p>¿Cómo los ejercicios propuestos pueden ayudar a modificar la práctica docente?</p>	<p>Tela negra o telón</p> <p>Música previamente seleccionada</p> <p>Hojas, colores, lápiz goma , etc.</p> <p>Paliacates</p> <p>Listones manta. Chupó juguetes, etc.</p>
Tiempo 10 minutos	Tiempo 45 minutos	Ponderación 20 %	1 punto	2 puntos	3 puntos	6 puntos		

ACTIVIDAD 9			EVALUACIÓN					
Actividades con el docente.	Actividades de aprendizaje autónomo.	Criterio y evidencia	Inicial-receptivo	Básico	Autónomo	Estratégico	Metacognición	Recursos
<p>Se propone retomar los conceptos trabajados en el curso taller mediante la siguiente pregunta de cómo vincularlos con lo transversal. ¿Se puede? ¿Cómo? ¿Para qué?</p> <p>EJERCICIO FINAL El profesor hará su propuesta de vincular los conceptos trabajados en el curso con respecto a algunas asignaturas</p>	<p>Reflexionar como pueden aplicar los temas trabajados en este curso taller a su labor docente en la vida cotidiana.</p> <p>Escucha, analiza y reflexiona el valor de la propuesta final de vincular los conceptos propuestos en el curso- taller al tema de lo transversal.</p>	<p>Identifica con claridad las consideraciones que como docente debe tener para trabajar la asignatura de educación artística y su manejo transversal con otras asignaturas de educación primaria.</p> <p>Evidencias: Realiza en equipo un mapa conceptual de la propuesta del curso</p> <p>Expresa las experiencias y las vincula a su labor docente</p>	<p>Es posible expresar su opinión acerca de la propuesta del curso-taller pero tiene confusión acerca de cómo aplicarlo al tema de transversal en educación primaria.</p> <p>Logra identificar la idea que se sigue con la propuesta final sin asumir como está vinculado a las consideraciones que como docente debe tener en el trabajo de educación artística.</p>	<p>Con asistencia expresa sus reflexiones acerca de las propuestas del curso pero tiene confusión acerca de la aplicación a lo transversal.</p> <p>Con ayuda señala el valor de la propuesta final, de forma crítica</p>	<p>Expresa las propuestas del curso y la vincula con su trabajo cotidiano, argumentando la importancia que tiene para la realización de su labor docente.</p> <p>Evalúa la propuesta con base en su conocimientos del los programas y planes de estudio de educación primaria planteando alternativas para su implementación.</p>	<p>Identifica, evalúa y aplica la vinculación de los conceptos propuesto en el curso, planteando alternativas creativas aplicables a su labor docente.</p> <p>Evalúa como el ejercicio final propuesto aborda el tema de lo transversal hoy tan exigido a la educación con sustento teórico y plantea alternativas a su práctica docente de forma creativa</p>	<p>¿Se pueden vincular los objetivos de educación artística al abordaje de lo transversal en educación primaria? ¿Cómo? ¿Para qué? ¿Qué beneficios se obtienen?</p> <p>¿Qué opinas de ejercicio propuesto? ¿Consideras que cumple con los objetivos planteados en la educación artística y el plan de estudios?</p> <p>¿Qué materias vincula? ¿Trabaja la propuesta de lo transversal? ¿Cómo? ¿Qué modificaría? ¿te sirve la propuesta? ¿Cómo crees que te puede ayudar este curso?</p>	<p>Papel de rotafolio</p> <p>Reproductor de audio</p> <p>Paliacates</p> <p>Material previamente seleccionado.</p>
Tiempo 10 minutos	Tiempo 45 minutos	Ponderación 20 %	1 punto	2 puntos	3 puntos	6 puntos		

ANEXO VI. Planeación didáctica curso-taller 2 y cuestionario final a maestros.

SEGUNDO CURSO-TALLER	
LA ENSEÑANZA DEL ARTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SU ACTUAL PROCESO DE EVOLUCIÓN Y CAMBIO	
DATOS GENERALES:	
DOCENTE: LIN. AURORA ARTEAGA PÉREZ. FECHA: 09 de agosto del 2012. HORAS: DE 8am A 1pm LUGAR: Escuela Primaria, Ignacio Mariano de las Casas BLOQUE O TEMA: Bases teórico-metodológicas del nuevo modelo por competencias y su relación con la educación artística.	
DESCRIPCIÓN DE LA COMPETENCIA	
DOMINIO DE LA COMPETENCIA: Identificación-reflexión	
FORMULACIÓN DE LA COMPETENCIA: Los docentes <i>identificará y reflexionarán las bases teórico-metodológicas de modelo por competencias y su relación con la educación artística en educación primaria, para mejorar el desempeño en el ser</i> , mediante una experiencia vivencial, lograrán trascender en su práctica docente mediante la identificación y reconocimiento de las bases teórico-metodológicas del modelo por competencias, con lo que establecerán las bases de un mejor manejo de sus conocimientos “pedagógicos”, además de que favorecerá la construcción de conocimientos en el abordaje de las distintas disciplinas que conforman la educación artística, además de su abordaje multi-inter-transdisciplinario en la planeación didáctica para educación primaria.	
EJE PROCESUAL. 1 Experimentar vivencialmente mediante dinámicas las bases teórico metodológicas de la educación artística	
Criterios (o aprendizajes esperados/resultados de aprendizaje):	Evidencias:
<ul style="list-style-type: none"> 1.8 Demuestra responsabilidad en la realización de las actividades sugeridas, lo cual evidencia en la disposición en su acción, (saber ser). 1.9 Identifica y reflexiona como la educación con un enfoque humanista es necesaria en la actualidad, para la realización de su actividad profesional (saber conocer). 1.10 Reconoce y reflexiona la importancia de las bases constructivista como elemento esencial del modelo educativo y su vínculo con la educación artística en primaria. (saber conocer) 1.11 Identifica y reflexiona acerca de la importancia que el aprendizaje colaborativo tiene para lograr los objetivos del nuevo modelo educativo (saber conocer). 1.12 Reconoce, identifica, reflexiona y vincula la importancia del papel de la enseñanza problemática como parte fundamental del modelo por competencias (saber hacer). 1.13 Reconoce y reflexiona la importancia de las bases del aprendizaje significativo como elemento esencial del modelo educativo y su vínculo con la educación artística en primaria. (saber conocer) 	<ul style="list-style-type: none"> Participación individual y grupal Identificación mediante apreciación Expresión a través de su producción individual Atención, Recuerdo y Juicio.

|

<p>1.14 Reconoce, reflexiona y vincula el pensamiento complejo como elemento del nuevo modelo por competencias.</p> <p>1.15 Establece correspondencias entre las bases teórico-metodológicas del actual modelo por competencia con su actuar docente y el programa de estudios (saber conocer).</p> <p>1.16 Demuestra interés en ampliar y aplicar la información recibida (saber ser).</p>	
<p>EJE PROCESUAL. 2: Aplicar los conocimientos sobre las bases teórico-metodológica del modelo socio formativo pro competencias a una planeación didáctica, donde buscara realizar una propuesta que abordar situaciones cotidianas de su práctica docente juntando el nuevo material didáctico a usarse en este ciclo escolar.</p>	
<p>Criterios (o aprendizajes esperados/resultados de aprendizaje):</p> <p>2.8 Revisa el nuevo material de educación artística para educación primaria y vincula el primer bloque con las bases teórico-metodológicas del modelo por competencias (saber hacer).</p> <p>2.9 Experimenta y comprender la importancia que tiene de la educación artística para la formación de los individuos bajo el enfoque del modelo por competencias (saber conocer).</p> <p>2.10 Descubre el sentido del reto que implica en la educación artística en la formación de los alumnos en el nuevo modelo por competencias (saber conocer).</p> <p>2.11 Describe estrategias que les pueden ser de utilidad al realizar en la planeación por competencias en educación artísticas y para toda su práctica educativa (saber hacer).</p> <p>2.12 Articular lo aprendido a situaciones de aprendizaje inmersas en el programa y materiales didácticos desde lo cotidiano.</p> <p>2.13 Aplicar en ejercicios grupales el conocimiento adquirido acerca de la apreciación artística mediante el uso intencionado de los recursos (saber hacer).</p>	<p>Evidencias</p> <p>Trabajo en equipo</p> <p>Selección</p> <p>Descripción</p> <p>Exposición y aplicación mediante creatividad.</p> <p>Representación individual y mediante trabajo en equipo de lo realizado.</p>
<p>Competencias genéricas</p> <p>Trabajo en equipo:</p> <p>Realizar actividades colaborativas y “liderea” proyectos para alcanzar la meta de la identificación y reflexión para lograr una planeación y objetivos bien definidos, en diferentes contextos de y con la educación artística, con compromiso ético.</p>	<p>Criterios</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Participar en la realización de actividades conjuntas en un determinado equipo, con aceptación de las diferencias y comunicación, acorde con los objetivos. 2. Tener sentido del reto que se plantea a la docente con el nuevo modelo por competencias en la asignatura de educación artística. 3. Comprender el proceso de de formación del ser que se pretende con la educación artística de acuerdo con la metodología por competencias. 4. Exponer de manera clara las consideraciones que les deja el trabajo de identificación y reflexión en el 2° curso-taller, acerca de su labor docente en la educación artística.

ACTIVIDAD 1			EVALUACIÓN					
Actividades con el docente.	Actividades de aprendizaje autónomo.	Criterio y evidencia	Inicial	Básico	Autónomo	Estratégico	Meta-cognición	Recursos
<p>Dinámica de bienvenida “Preséntate contra reloj describiendo sus mejores cualidades como ser humano”</p> <p>Recabar expectativas de los participantes.</p> <p>Presentar los objetivos y el plan de trabajo.</p> <p>El docente presenta mediante un video la importancia del humanismo en cualquier proyecto ético de vida.</p>	<p>Establecer la importancia que la filosofía humanista tiene para el nuevo modelo educativo por competencias; y realizar un vínculo con la exigencia de educación artística para la educación primaria en nuevo modelo pedagógico</p>	<p>Participa en la realización de actividades identificando la importancia de la filosofía humanista y la importancia que se da en el nuevo modelo pedagógico a la educación artística.</p> <p>Evidencia:</p> <p>Descripción, de sentimientos, sensaciones, etc., experimentadas con la presentación del material previamente seleccionado.</p> <p>Vinculación del material con los objetivos del nuevo modelo por competencias</p>	<p>Es posible identificar la importancia de la filosofía humanista en educación primaria, en especial para la educación artística.</p>	<p>Con el apoyo de sus compañeros logra identificar la importancia de la filosofía humanista en educación primaria, en especial para la educación artística</p>	<p>Se señalan la finalidad de la filosofía humanista en educación primaria, en especial para la educación artística</p>	<p>Evalúa la importancia de la filosofía humanista en educación primaria, en especial para la educación artística para el buen desarrollo de los alumnos en el transcurso de su educación primaria.</p>	<p>¿Alguna vez has reflexionado sobre la importancia de una formación humanista en la profesión docente?</p> <p>¿Cuál es la importancia de la humanización, como un elemento fundamental de la educación primaria?</p> <p>¿Cómo podemos desarrollar una conciencia humanista (propia y ajena) y con qué actividades?</p>	<p>Metrónomo</p> <p>Material previamente seleccionado.</p> <p>Computadora</p> <p>Cañón</p> <p>Copias con el orden o plan de trabajo del primer curso.</p>
Tiempo : 20 min	Tiempo: 10 min	Ponderación 10%	1 punto	2 puntos	3 puntos	6 puntos		

ACTIVIDAD 2			EVALUACIÓN					
Actividades con el docente.	Actividades de aprendizaje autónomo.	Criterio y evidencia	Inicial	Básico	Autónomo	Estratégico	Meta-cognición	Recursos
El docente guiará a los participantes mediante un video y ejercicios (auto conocimiento) al reconocimiento de las bases constructivistas y la importancia que estas tienen para el nuevo modelo educativo.	Reconocer el valor de las bases de constructivismo para lograr los objetivos de la educación primaria en especial de la educación artística.	Expresa la importancia de conocer las bases del constructivismo para mejorar la práctica docente. Evidencia: Describe la importancia de las bases constructivistas para lograr los objetivos de la educación primaria en específico de la educación artística.	Es posible expresar el proceso de construcción, asimilación y acomodo de conocimientos.	Con asistencia expresa el proceso de construcción, asimilación y acomodo de conocimientos pero todavía no hace una vinculación con la educación artística en primaria.	Explica lo que implica el proceso de construcción, asimilación y acomodo de conocimientos, argumentando el por qué se son importantes para lograr los objetivos de la educación primaria en específico en el área de educación artística .	Expresa una postura reflexiva y responsable ante proceso de construir, asimilar, acomodo y reacomodo de conocimientos argumentando el por qué de su importancia para lograr los objetivos de la educación primaria en especial en la educación artística.	¿Reflexiono y tomo en cuenta las bases del constructivismo para lograr los objetivos de la educación primaria? ¿Tomo en cuenta y promuevo las diferentes formas de desarrollo de los conocimientos en mis alumnos para lograr los objetivos del programa de educación artística? ¿Puede ayudarme el conocimiento de las bases constructivistas (diferentes formas de llegar al conocimiento) a logra el aprendizaje de otras asignaturas? ¿Cómo? ¿Para qué?	Paliacate Música previamente seleccionada (Arpas mágicas) Plastilina Hojas de papel Crayolas Paliacates
Tiempo 30 minutos	Tiempo 20 minutos	Ponderación 10%	1 punto	2 puntos	3 puntos	6 puntos		

ACTIVIDAD 3			EVALUACIÓN					
Actividades con el docente.	Actividades de aprendizaje autónomo.	Criterio y evidencia	Inicial	Básico	Autónomo	Estratégico	Metacognición	Recursos
El docente mediante una dinámica (sonido y silencio) explicará la importancia de reconocer y buscar lograr las diferentes y múltiples formas de aprender y lograr con tal identificación los tan anhelados aprendizajes significativos.	Con ejercicios dirigidos el participante identificara las diferentes formas aprendizajes: auditivo, visual, cinestésico.	Identificar el valor de reconocer las diferentes formas de aprendizaje y la contribución que tiene para lograr los objetivos de la educación artística en primaria. Evidencia: Participa en forma colaborativa en los ejercicios propuestos y expresa con seguridad la importancia de reconocer los diferentes aprendizajes para lograr los objetivos de la educación artística en primaria.	Es posible identificar los diferentes tipos de aprendizaje pero tiene confusión acerca de los mismos.	Con apoyo expone los diferentes tipos de aprendizaje que se deben propiciar en educación artística en primaria, pero no con todas sus características.	Identifican lo que el profesor propone con el 2° curso-taller es la reflexión de las bases de los aprendizajes y la importancia de propiciarlos para lograr los objetivos de la educación artística en primaria.	Identifica los diversos propósitos que establecen el logro de los diferentes tipos de aprendizaje en el logro de los objetivos en la educación artística en primaria y establece la importancia que tiene cuando se aplica en forma correcta en su labor docente y cotidiana.	¿Reflexiono acerca de la importancia del trabajo lúdico en la educación artística en educación primaria, como elemento propicio de la construcción de significados? ¿Realizó en mi trabajo cotidiano ejercicios lúdicos? ¿Qué beneficios puede proporcionar el trabajo lúdico para lograr los aprendizajes de mis alumnos en la cotidianidad de mi trabajo docente?	Hojas de colores Música previamente seleccionada (sonido y silencio) Reproductor de música. Hojas blancas Crayolas
Tiempo 15 minutos	Tiempo 10 minutos	Ponderación 10%	1 punto	2 puntos	3 puntos	6 puntos		

ACTIVIDAD 4			EVALUACIÓN					
Actividades con el docente.	Actividades de aprendizaje autónomo.	Criterio y evidencia	Inicial-receptivo	Básico	Autónomo	Estratégico	Meta-cognición	Recursos
El maestro expondrá (video) que es el aprendizaje colaborativo y sus diferentes formas de implementación además de exponer la importancia que tiene la promoción del aprendizaje colaborativo mediante la dinámica de “ <i>diferentes formas de llegar</i> ” para la educación artística en educación primaria.	El participante buscará mediante propuestas de solución implementar el aprendizaje colaborativo.	<p>Analiza la importancia del aprendizaje colaborativo de para lograr un mejor proceso de enseñanza aprendizaje de la educación artística en primaria.</p> <p>Busca mediante estrategias de acción realizar aprendizajes colaborativos en su trabajo cotidiano</p> <p>Evidencia: plantean ejercicios que resultan de sus impresiones por los conceptos abordados.</p>	Identifica la importancia del aprendizaje colaborativo en el proceso enseñanza – aprendizaje pero no logra expresarla.	Con apoyo logra expresar importancia del aprendizaje colaborativo en el proceso enseñanza – aprendizaje pero no lo describe con seguridad	Identifica y expresa importancia del aprendizaje colaborativo en el proceso enseñanza – aprendizaje con criterios específicos.	Expresa claramente las diversas ventajas que aporta el aprendizaje colaborativo en el proceso enseñanza – aprendizaje en forma coherente y creativa.	<p>¿Busco llevar a cabo en mi práctica docente cotidiana estrategias de aprendizaje colaborativo?</p> <p>¿Cuántas veces me detengo a reflexionar mi planeación docente para lograr los aprendizajes colaborativos?</p> <p>¿Cómo puedo usar los conocimientos que ahora tengo sobre aprendizaje colaborativo para mejorar mi práctica docente?</p>	<p>Listones</p> <p>Paliacates</p> <p>Música previamente seleccionada (El mundo de los demás)</p> <p>Reproductor de música</p>
Tiempo 15 minutos	Tiempo 10 minutos	Ponderación 10%	1 punto	2 puntos	3 puntos	6 puntos		
RECESO								

ACTIVIDAD 5			EVALUACIÓN					
Actividades con el docente.	Actividades de aprendizaje autónomo.	Criterio y evidencia	Inicial-receptivo	Básico	Autónomo	Estratégico	Meta-cognición	Recursos
El maestro expone a los participantes a una situación de trabajo problemático (<i>proyecto de vida</i>) en donde mediante el ejercicio lúdico el participante comprende, vive y reconoce el valor de la enseñanza problemática en su trabajo docente	<p>El participante experimenta una situación de trabajo problemático buscando corregirlo.</p> <p>El participante relaciona el ejercicio con sus labores docentes cotidianas.</p> <p>Reconocerá que en su trabajo cotidiano se enfrenta a este tipo de situaciones.</p>	<p>Reconoce que en su labor docente también existen situaciones de enseñanza problemática que le obligan a mejorar constantemente su práctica docente.</p> <p>Evidencias: Logrará experimentar el proceso de enseñanza problemática y la vincula a su labor docente.</p>	Identifica la importancia de la enseñanza problemática para la educación primaria especial para la educación artística sin criterios específicos.	Con asistencia señala la importancia de la enseñanza problemática para lograr mejorar su práctica docente en la educación primaria pero no en forma coherente.	Expone la importancia de la enseñanza problemática para lograr los fines de la educación, en específico su importancia para todo el desarrollo de la educación básica y para la vida.	Vincula y reflexiona acerca de la importancia de la enseñanza problemática en su trabajo, y lo vincula con los beneficios que proporcionaría a su vida, su trabajo y su comunidad.	<p>¿Cómo ayuda el desarrollo de la enseñanza problemática al desarrollo de ser, propio y ajeno?</p> <p>¿Propicio en mis actividades docentes la expresión, propia y ajena?</p> <p>¿Se puede relacionar el ejercicio realizado con la actividad de planeación didáctica? ¿Cómo? ¿Por qué? ¿Cómo me puede ayudar a mejorar esta práctica docente?</p>	<p>Música previamente seleccionada (<i>proyecto de vida</i>)</p> <p>Plastilina</p> <p>Reproductor de música</p> <p>(<i>ganas de molestar</i>)</p>
Tiempo 20 minutos	Tiempo 25 minutos	Ponderación 10%	1 punto	2 puntos	3 puntos	6 puntos		

ACTIVIDADES 7			EVALUACIÓN					
Actividades con el docente.	Actividades de aprendizaje autónomo.	Criterio y evidencia	Inicial-receptivo	Básico	Autónomo	Estratégico	Meta-cognición	Recursos
Mediante una dinámica (conociéndome) el profesor vincula el trabajo anterior del pensamiento complejo y el proyecto ético de vida.	El participante define la experiencia de ser docente y cómo ha cambiado el concepto que a través de los años tiene de la profesión docente.	Reflexiona acerca de la importancia que tiene para la vida el desarrollo de la apreciación artística. Evidencia: Responde el cuestionario en forma verosímil	Logra expresar la importancia del pensamiento complejo y su labor docente sin un sustento en lo cotidiano.	Apoiado por sus compañeros logra identificar la importancia del pensamiento complejo en su labor docente, sin asumirlo como propio	Señala la importancia del pensamiento complejo propio y ajeno y la relaciona de manera crítica con las situaciones de su entorno.	Evalúa la importancia del pensamiento complejo personal y colectiva privilegiando los beneficios que al foméntalo se obtienen en su entorno	¿Realizo en mi vida cotidiana pensamiento complejo de las cosas en especial las producidas en mis actividades docentes? ¿Qué es lo que más complica en la actualidad el desarrollo de un pensamiento complejo en la vida cotidiana propia y ajena? ¿Cómo puedo propiciar en mi trabajo docente el pensamiento complejo en mis alumnos y cómo beneficiaría a la comunidad?	Cuestionario Lápiz Goma
Tiempo 10 minutos	Tiempo 20 minutos	Ponderación 20%	1 punto	2 puntos	3 puntos	6 puntos		

ANEXO VII. Cuestionario final a maestros.

ACTIVIDAD FINAL

Contesta lo que se te pide recordando las bases teórico-metodológicas del modelo socio formativo por competencias y las consideraciones docentes que se dieron en estos curso-taller sobre educación artística.

¿Cómo defines la experiencia de ser docente?

Del momento en que decidiste dedicarte a la docencia hasta la fecha ¿ha cambiado el concepto que tenías sobre la profesión docente? ¿Cómo? Defínelo.

¿Cuál ha sido en tu caso el mayor reto de la profesión docente, que se te ha presentado?

¿Cómo consigues a pesar de los retos (como el mencionado anteriormente), mejorar tu práctica docente?

Podrías explicar ¿cómo planeas tus clases y cómo es y se desarrolla una de tus clases?

Con lo que ahora conoces del nuevo modelo por competencias contesta:

¿Aprovechas todos los recursos didácticos que tienes a tu disposición?

¿Qué recursos son los que más utilizas? ¿Cuáles se te complica más utilizar?, los que usas ¿Te sirven para cumplir los objetivos de aprendizaje?

¿Utilizas dinámicas de grupo? ¿Cuáles? ¿Obtienes buenos resultados al implementarlas?

¿Generas un ambiente de confianza en clase? ¿Cómo lo consigues?

¿Alguna vez has fracasado en tu intento por hacer algo distinto a lo que habitualmente haces en tu práctica docente? ¿Cómo te lo has planteado (enfrentado o asumido)?

Sentimentalmente:

Cognitivamente:

Axiológicamente:

¿Tienes algún tipo de acercamiento, preparación o formación en alguna disciplina artística que se proponen para educación primaria?

|

¿Sabes que a partir de este ciclo escolar contarás con un material de apoyo didáctico para lograr los objetivos de la educación artística?

¿Has podido revisar el material?, ¿Qué opinas del nuevo material?