

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial
del 3 de abril de 1981



“LA REFORMA DE SECUNDARIA EN MÉXICO. UNA REFLEXIÓN SOBRE EL CAMBIO EDUCATIVO Y LA
CONSTRUCCIÓN DE LA ASIGNATURA DE ARTES, 2002-2008”

ESTUDIO DE CASO

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN ESTUDIOS DE ARTE

Presenta

NORA MARÍA AGUILAR MENDOZA

Director: Mtra. Estela Eguiarte Sakarova

Lectores: Mtra. Claudia del Pilar Ortega González y Dr. Luis Manuel Montes Serrano

México, D.F.

2011

Índice

Introducción

1	Fundamentación del proyecto de la Reforma de secundaria del 2006.	5
2	Perfil de la institución o de la experiencia a analizar. Condiciones para el cambio curricular en el proceso de la Reforma de secundaria del 2006. Contexto y antecedentes.	8
2.1.	Problemas de la secundaria en México desde la perspectiva de la Secretaría de Educación Pública	11
3	Demanda social que satisface el proyecto. El sistema educativo y la asignatura de Educación artística.	14
4	Descripción de actividades realizadas o propuestas.	27
4.1.	La Primera Etapa de Implementación de la Reforma de Secundaria (PEI).	32
4.2.	Balance de la puesta en marcha de la PEI. Logros y dificultades en la aplicación de la asignatura de Artes.	36
5	Reflexión crítica acerca del proyecto.	49
5.1.	Valoración del problema práctico.	51
5.2.	Recomendaciones a partir de la experiencia.	53
	Bibliografía.	57
	Fuentes electrónicas citadas.	59

Introducción

El eje principal del presente documento expone las razones y argumentos que justificaron la Reforma del nivel de secundaria 2006¹, la cual, en términos de su proceso de planeación, concepción e implementación, se desarrolló durante los años 2002 a 2008. En los primeros cuatro años se abordan, fundamentalmente, el tipo de reflexiones, análisis y acciones que se desarrollaron por parte de los responsables de dicho proceso para comprender de mejor manera la problemática del nivel de secundaria. En los años subsiguientes (2005 a 2008)², se expone la estrategia de implementación de la reforma, cuyo propósito consistió en analizar la aplicación de los programas de estudio en un número determinado de escuelas. La responsabilidad de este proyecto estuvo a cargo de los equipos técnicos de la Subsecretaría de Educación Básica pertenecientes a la Secretaría de Educación Pública.

La Subsecretaría de Educación Básica es la institución que, a nivel federal, desarrolla e implementa la política educativa para su aplicación en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. En la página electrónica de la propia Subsecretaría aparece el siguiente propósito general: “Garantizar el derecho a la educación, entendido como la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro educativo de todos los niños y jóvenes del país en la educación básica. Garantizar que todos los niños y jóvenes que cursen la educación básica adquieran conocimientos fundamentales, desarrollen competencias, valores y comportamientos necesarios para alcanzar una vida personal y familiar plena para ejercer una ciudadanía responsable y comprometida, participar en el trabajo productivo y continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

¹ El año 2006 hace referencia a la oficialización de la Reforma a través de su publicación en el Diario Oficial de la Federación.

² Aquí se exponen las maneras en como un grupo de maestros experimentaron la propuesta de los nuevos programas de estudio, en el marco de la denominada Primera etapa de implementación (PEI), la cual se realizó en 126 escuelas secundarias públicas del país, durante los años 2005 a 2008. El presente trabajo analiza fundamentalmente lo concerniente a la asignatura de Artes.

Asimismo, mejorar el funcionamiento del sistema educativo, reformando la educación básica a fin de asegurar la eficacia en el diseño e implementación de las políticas, el seguimiento permanente, la eficiencia y transparencia en la aplicación de los recursos y la rendición de cuentas, para garantizar que las políticas se centren en el alumno, el docente y la escuela”.³

La Subsecretaría de Educación Básica se organiza a través de cinco Direcciones Generales: la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, la Dirección General de Materiales Educativos, la Dirección General de Formación Continua para Maestros en Servicio, la Dirección General de Educación Indígena y la Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC). Esta última tuvo un papel central en la formulación y desarrollo de la Reforma de secundaria, ya que desde este espacio institucional se realizaron las líneas estratégicas de trabajo, el análisis de la problemática del nivel y la reformulación curricular del Plan de estudios que databa de 1993.

Según la página institucional de la DGDC, ésta tiene como objetivo general: “Contribuir, desde el diseño, elaboración, seguimiento y evaluación de los Planes y Programas de estudios de la educación inicial, especial y básica, a la articulación curricular y pedagógica, garantizando la continuidad de contenidos, métodos y enfoques, para establecer una congruencia pedagógica a lo largo de este amplio tramo educativo”.⁴

³ En: <http://basica.sep.gob.mx/seb2010/start.php?act=filosofia>. Consultado el 10 de mayo del 2011 a las 11:56 AM.

⁴ En <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/start.php?act=objetivos>. Consultado el 10 de mayo del 2011 a las 11:59 AM.

En la DGDC se concentran los especialistas curriculares⁵ que atienden las tareas del desarrollo curricular, entendiendo por éste el conjunto de acciones vinculadas a la actualización de los programas de estudio de las diversas asignaturas, los materiales didácticos que acompañan a las nuevas propuestas y el seguimiento de su aplicación para guiar acciones en la política de desarrollo profesional de maestros, la elaboración de materiales de apoyo, y cambios en la gestión y organización escolar, entre otros. Es en la DGDC donde tuve la responsabilidad de dirigir la Dirección de Formación Personal y Social para el Desarrollo del Alumno, la cual, según la estructura organizativa cuenta con tres jefaturas de departamento correspondientes a las asignaturas de Educación artística, Educación física y Educación tecnológica. Si bien mi responsabilidad consistió en la coordinación académica de estas tres áreas, el presente estudio de caso se concentra en la asignatura de Artes para el nivel de secundaria.⁶

Teniendo como marco lo anterior, la intención es explicitar el proceso de formulación de la Reforma, las concepciones que guiaron el cambio curricular en el nivel de secundaria y las decisiones específicas que se adoptaron para construir la asignatura de Artes. Como contexto aparece información sobre la política educativa de este periodo, tanto en función de las acciones desarrolladas con las entidades, como lo propio hacia las escuelas y los maestros.

⁵ Los equipos de especialistas conformados para el desarrollo de la tarea curricular en el nivel de secundaria pertenecen a las siguientes disciplinas: Matemáticas, Español, Biología, Física, Química, Formación Cívica y ética, Historia, Geografía, Educación física, Educación artística y Educación tecnológica.

⁶ En el nivel de preescolar y primaria esta asignatura continúa denominándose Educación artística. Únicamente para el caso de secundaria su nombre cambió, a partir de la reforma del 2006, al de Artes.

1. Fundamentación del proyecto de la Reforma de secundaria del 2006

La actual escuela secundaria en México surge hacia 1923. A pesar de tener más de 80 años de haber sido creada, perviven en ella una serie de aspectos organizativos que prácticamente ha heredado desde su nacimiento y que le otorgan su particular especificidad y complejidad⁷. A ello se refiere la investigadora Etelvina Sandoval, cuando señala que “este nivel nació vinculado, originalmente, a la escuela preparatoria y como parte de la educación media, incluso durante muchos años fue llamada *educación media básica*. Esta circunstancia histórica dejó huellas que aún persisten: sobrecarga curricular, docentes especializados, desarticulación entre materias, énfasis en la disciplina, control de estudiantado así como formas específicas de organización escolar, las cuales forman parte de los rasgos de identidad del nivel”.⁸

Además, aunque la secundaria pertenece a lo que se conoce como educación básica (que se comprende por preescolar, primaria y secundaria), continúa sin lograrse una definición clara de la función social que le corresponde. Por un lado, se le considera como la conclusión del nivel básico, lo que significaría consolidar competencias básicas propias del nivel para acceder al siguiente (medio superior); y, por otro lado, se concibe como opción terminal, con requerimientos vinculados a los mercados productivos y al mundo del trabajo para la inserción de los jóvenes que no continúen con sus estudios.⁹

⁷ Desde el ámbito de los alumnos, se dice que: “Con demasiada frecuencia se producen dificultades de aprendizaje provenientes de un constante cambio de atención de una materia a otra. No olvidemos que en los centros escolares donde se trabaja a base de asignaturas independientes, los módulos horarios acostumbran a dedicar bloques de cuarenta y cinco o cincuenta minutos a cada una de ellas. Y algo que también es clave a la hora de explicar muchos casos de fracaso escolar: no se pueden comprender bien los posibles nexos entre los contenidos de tales asignaturas y, en consecuencia, es demasiado el esfuerzo que se precisa para memorizar tanto volumen de información. Las demás capacidades intelectuales apenas son estimuladas”. Jurjo Torres (2000), *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*, Morata, Madrid, p. 112.

⁸ Sandoval, Etelvina. “La reforma que necesita la secundaria mexicana”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo 2007, año/vol. 12, número 032, COMIE, p. 167.

⁹ Santos del Real, Annette (2000), “La permanencia en la educación básica”, y Fuentes Molinar, Olac (2000), “La educación secundaria 1993- 1999. Elementos de evaluación y perspectivas”, en *Primer Curso*

Varios investigadores, entre los que se encuentran Rafael Quiroz, Etelvina Sandoval, Eduardo Weiss y Annete Santos del Real¹⁰, señalan que esta función dual explica la sobrecarga curricular en lo referente al número de asignaturas que se imparten, así como a la cantidad de contenidos que forman parte de cada una de ellas y, también a la presencia de un espacio formativo vinculado al universo del trabajo (la Educación tecnológica), que ha tenido múltiples críticas y casi ninguna solución afortunada en los últimos procesos de reforma de la educación básica en México.¹¹

La década de los noventa se caracterizó por un movimiento de reformas dirigidas hacia la secundaria en varios países de América Latina, y en algunos de Europa (en especial, la experiencia francesa, ofreció buenos ejemplos de lo que implicaba un trabajo consistente de sensibilización y difusión de los cambios educativos en el conjunto de la población). Las grandes transformaciones relacionadas con la sociedad del conocimiento, el mundo del trabajo y las nuevas demandas formativas en torno al desarrollo de la ciudadanía, entre otros, inclinaron la atención hacia este nivel educativo considerándolo como el tramo más controvertido del sistema de educación básica.¹²

Nacional para Directivos de Educación Secundaria. Lecturas. Programa Nacional de Actualización Permanente. SEP. México.

¹⁰ Ver Quiroz, Rafael (2000), "Las condiciones de posibilidad de aprendizaje de los adolescentes en la educación secundaria", en *Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas*, Departamento de Investigación Educativa, Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV-IPN), México; Sandoval, Etelvina (2000), *La trama de la escuela secundaria: Institución, relación y saberes*, Universidad Pedagógica Nacional y Plaza Valdés, México; Weiss, Eduardo (2005), "Retos y perspectivas de la educación secundaria en México", en *Expansión de la educación secundaria en México. Logros y dificultades en eficiencia, calidad y equidad*, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), Unesco, París; Santos del Real Annette (2005), "Expansión de la educación secundaria en México. Logros y dificultades en eficiencia, calidad y equidad", en *Expansión de la educación secundaria en México. Logros y dificultades en eficiencia, calidad y equidad*, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), Unesco, París.

¹¹ Además de la Reforma de secundaria del 2006, la revisión y actualización de planes y programas previa a ella se efectuó en 1993.

¹² Patricia Ducoing señala en su artículo "La educación secundaria. Un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente", que al parecer existe un cierto consenso a nivel mundial con respecto a que este nivel educativo se configura como el más problemático entre los que conforman la educación obligatoria o básica, justamente porque ahí se han acumulado y exacerbado las tensiones entre su pasado y su presente, entre la tradición y el cambio, entre su sentido y su utilidad, entre su vigencia y su ineficacia,

A ello se agrega la propia crisis de la escuela secundaria mexicana. Por ejemplo, durante los primeros cincuenta años la secundaria brindó un servicio selectivo desde el punto de vista social y cultural, pues se ofrecía básicamente a las poblaciones que habitaban en las grandes y medianas ciudades; a partir de la década de los setenta, se genera una masificación del nivel que intensifica la presencia de jóvenes rurales y urbano marginados, cuyas formas de vida y costumbres resultaron distintas a las de las familias de los sectores medios.

La transformación de los jóvenes se agudiza por los profundos cambios sociales, económicos y culturales que experimenta esta población a lo largo de las últimas décadas. Sin embargo, la oferta escolar no se modificó para atender a esta diversidad. De hecho, una de las críticas más frecuentes a la secundaria es su falta de sensibilidad para acoger a los jóvenes estudiantes en los establecimientos escolares, esto es, una escuela poco afín al tipo de población que atiende, con una atención extraordinaria a la disciplina y la administración escolar, distante con respecto a la comprensión de lo que son las culturas juveniles y con escaso énfasis en los aspectos fundamentales de la enseñanza y del aprendizaje (desarrollo de competencias cognitivas complejas y habilidades para el aprender a aprender en lugar del uso de formas memorísticas o de actividades de escaso valor formativo).

Al respecto Etelvina Sandoval menciona que “la idea de trabajar con sujetos en etapas de cambios físico y psicológicos, que por tal razón atraviesan por un momento crítico, ha llevado a rigidizar desde el trato hasta las exigencias escolares que los adultos”¹³ construyen con los adolescentes.

entre su pertinencia y su incongruencia, entre sus limitaciones y sus posibilidades”. En Revista Mexicana de Investigación Educativa, Enero-marzo, año/vol. 12, Número 032, COMIE, Distrito Federal, México, p. 8.

¹³ Sandoval Etelvina, et. al. (2000), *Primer Curso Nacional para Directivos de Educación Secundaria. Lecturas*. Programa Nacional de Actualización Permanente. SEP, México.

2. Perfil de la institución o de la experiencia a analizar. Condiciones para el cambio curricular en el proceso de la Reforma de secundaria del 2006. Contexto y antecedentes.

Hacia el año 2002, la Secretaría de Educación Pública (SEP) emprendió las acciones para iniciar una Reforma en el nivel de secundaria. El Programa Nacional de Educación (PNE) 2001-2006, elaborado por un grupo de especialistas a solicitud del presidente Vicente Fox, fue el marco oficial que estableció el proyecto de Reforma curricular y organizativa de la secundaria, y favoreció, al señalarlo como un compromiso federal, los esfuerzos institucionales en tal dirección. A propósito de ello, y en lo referente a la educación básica, el PNE definió la Política de articulación de la educación básica, la cual contempló la revisión y adecuación curricular de los materiales educativos, y de las prácticas educativas, con la finalidad de dar continuidad al tramo que abarca preescolar, primaria y secundaria.

Una de las líneas de acción que se desprendió de esta política fue la de “Desarrollar una nueva propuesta para la educación secundaria, ampliamente consensuada, congruente con los propósitos de la educación básica, que considere las necesidades de los adolescentes y genere oportunidades de aprendizaje que permitan el fortalecimiento de habilidades básicas y superiores, necesarias para continuar aprendiendo a lo largo de la vida”.¹⁴ Asimismo, según el PNE, la meta que derivó de esta línea de acción fue la de contar, hacia 2004, con una propuesta de renovación curricular, pedagógica y organizativa de la educación secundaria.

En este marco, una de las primeras acciones al interior de la DGDC fue la de establecer un grupo de estudio vinculado a la temática de las culturas juveniles, el cual estuvo conformado por personal académico de diversas áreas de la propia DGDC. Sus propósitos fueron: hacer acopio de la literatura especializada en el tema, identificar a

¹⁴ Secretaría de Educación Pública (2001), *Programa Nacional de Educación, 2001-2006*. México, p. 58.

especialistas que pudieran colaborar en algunas fases del proceso y elaborar un documento con las principales aportaciones de su reflexión. Dicho texto recogió aspectos relacionados con la perspectiva psicológica, sociológica y antropológica en torno a la juventud y fue un elemento detonador de la reflexión sobre las culturas juveniles. Producto de ello se adoptó una de las principales definiciones del proyecto: la secundaria debería de colocar en el centro de la reflexión el trabajo con y para los jóvenes, y los cambios que se realizaran tendrían esta consideración como eje central.

Al respecto, la maestra Patricia Ducoing¹⁵ menciona que “los requerimientos y necesidades de los jóvenes de hoy deberían constituir el núcleo central de atención en la institución educativa, al convertir a ésta en una escuela de vida, en la que se conjuguen los intereses juveniles con la formación de buenos ciudadanos, capaces de construir una mejor sociedad. ¿Será posible romper con la idea de educación secundaria como tránsito que se sabe dónde inicia, pero no a dónde llega? ¿Será posible hacer de la secundaria una transición suave, flexible, seductora, atractiva y abierta para los adolescentes? ¿Será posible apoyar y orientar a los jóvenes en la definición de su proyecto de vida?”¹⁶

Tratando de atenuar esta problemática que plantea Patricia Ducoing -y que múltiples estudios sobre los jóvenes señalan desde diversas perspectivas-, en el proceso de construcción de la Reforma se intentó hacer una escuela más cercana a los adolescentes. Algunos de los aspectos que se contemplaron para ello fueron:

- Solicitar a las entidades federativas que realizaran algún estudio o investigación que permitiera un acercamiento a la problemática de los estudiantes de secundaria. El propósito fue generar diferentes miradas y recursos para el conocimiento y sensibilización de lo que implicaba ser joven. Algunos resultados fueron investigaciones cuantitativas, testimonios

¹⁵ Doctora en pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y estudiosa de diversos ámbitos de la educación básica. Asesoró al proceso de reforma de la secundaria durante los años 2004 a 2006.

¹⁶ Ducoing, Op. cit. p. 17.

de jóvenes recopilados en documentos y videos sobre las perspectivas de los adolescentes sobre su vida estudiantil y académica.

- Incorporar al Plan de estudios de la secundaria un espacio denominado Orientación y Tutoría, el cual tenía como finalidad generar una experiencia de acompañamiento (académico y emocional) a los jóvenes durante su paso por la escuela. Los avances de esta propuesta a la fecha han sido sumamente diversos y desiguales, dependiendo ello, en gran parte, de la concepción que los docentes han desarrollado sobre formas, maneras y estrategias de lo que significa acompañar a los estudiantes en su paso por la escuela. Si bien la DGDC desarrolló orientaciones al respecto, los equipos estatales imprimen sus propias ideas y nociones al trabajo que se realiza en cada entidad.
- Tomar como referente la conceptualización relacionada con las competencias para la construcción de los programas de estudio. Durante los años en que se dio el proceso de elaboración de la Reforma, la discusión sobre lo que implicaba el ejercicio de las competencias fue especialmente álgido y el tema cobró amplia notoriedad. El estudio de los textos de Philippe Perrenoud¹⁷ resultaron clave para avanzar en la comprensión de las tareas por realizar durante el proceso de renovación curricular. El trabajo con las competencias implicó, entre otros aspectos, reducir la atención al saber enciclopédico (y su consiguiente sobrecarga de contenidos), propiciar a través de los programas de estudio *un hacer*, esto es, una movilización del saber, y generar propuestas de orden didáctico (como los proyectos) que permitieron articular saberes de diverso orden y optimizar los tiempos de trabajo en el aula.

¹⁷ Perrenoud, Philippe (2003), *Construir competencias desde la escuela*. J C Sáez. Editor, Chile; y Perrenoud, Philippe (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*. Biblioteca para la actualización del maestro, Secretaría de Educación Pública, México.

- Desarrollar programas vinculados a los intereses y preocupaciones de los jóvenes, e impulsar la realización de proyectos con temáticas de actualidad y ligadas a la vida juvenil.¹⁸

2.1. Problemas de la secundaria en México desde la perspectiva de la Secretaría de Educación Pública.

La inicialmente denominada Reforma integral de la escuela secundaria (RIES), advirtió en uno de sus primeros diagnósticos (2002) los siguientes problemas relativos al funcionamiento del sistema y de las escuelas:

- Sobrecarga de temas en programas de estudio y de asignaturas por grado, y pocas posibilidades de profundización para el desarrollo de competencias intelectuales superiores (pensamiento lógico-abstracto; pensamiento crítico; razonamiento y argumentación).
- Excesivas actividades extracurriculares (celebraciones, concursos, campañas, torneos) no ligadas a prioridades curriculares.
- Limitadas posibilidades de interacción del maestro con sus alumnos por el gran número de alumnos que se atiende en cada grupo. Resultado de ello, los alumnos a menudo son anónimos y se pierden en la masa.
- Poco tiempo de los maestros para profundizar en la tarea docente y para realizar trabajo colegiado.

¹⁸ Un ejemplo de ello se expresa en el programa de Artes visuales (2006), primer grado, bloque 1, p. 39. El tema inicial se refiere a *Las imágenes de mi entorno*, y se procura tomar en cuenta los referentes personales y familiares de los alumnos; así aparecen interrogantes del tipo: ¿qué imágenes hay en mi habitación, en mis cosas?; ¿qué representan? ; dónde y cómo las conseguí; ¿qué significan para mí? Es decir, en lugar de que el programa aborde temáticas formales del universo de las artes visuales, el tratamiento pedagógico de los contenidos se aborda considerando aquello que puede ser representativo y cercano a los gustos e intereses de los jóvenes.

atienden un mismo grupo no se conocen, ni intercambian puntos de vista sobre sus alumnos.

- Falta de articulación entre niveles, modalidades e instancias que conforman el servicio de educación básica.

Considerando lo anterior, los puntos centrales del cambio que planteó la Reforma de secundaria giraron en torno:

- ✓ Mayor profundidad en la comprensión de los conceptos fundamentales, de tal manera que ello que permita progresar al alumno en el desarrollo de competencias intelectuales.
- ✓ La aplicación efectiva de los enfoques metodológicos de enseñanza planteados en el currículo vigente.
- ✓ La convivencia y aprendizaje en ambientes colaborativos y desafiantes, favorecidos inicialmente mediante el mejoramiento de la relación entre maestros y alumnos, a partir de la reducción del número de alumnos que atiende cada maestro.
- ✓ Mayor compromiso de los alumnos en su proceso de aprendizaje, alentado por la conexión de los contenidos con algunas de sus preocupaciones e intereses.
- ✓ Más posibilidades de elección para los alumnos en algunos espacios curriculares a cursar, en atención a la diversidad y a la realidad de los adolescentes. Esto es, se propuso que los estudiantes pudiesen elegir (en aquellos centros escolares donde era posible crear más de una opción artística –de entre danza, teatro, música y artes visuales-) la disciplina artística más cercana a sus intereses y gustos personales.

Para el equipo de la Subsecretaría, los primeros dos años de trabajo con el proceso de Reforma se caracterizaron por la existencia de altas expectativas en relación a las posibilidades del cambio en este nivel. El movimiento que se generó al interior de esta

dependencia (contacto con especialistas nacionales y extranjeros, realización de talleres y asesorías en temas clave, encuentros con las autoridades educativas estatales y la construcción de escenarios de política educativa a mediano y largo plazo, entre otros), provocó un interés creciente de todos los involucrados, el cual se alimentó con la participación de los recientemente conformados equipos técnicos estatales, quienes aportaron experiencias, informaciones y conocimientos relevantes para sumar a la Reforma. Ésta fue una etapa sumamente productiva y creativa.

Sin embargo, una de las situaciones que afectó el desarrollo original del proyecto fue la falta de una política integral al interior de la SEP que estableciera con claridad las prioridades del cambio educativo. Sin ello, lo que resultó fue un desigual apoyo y colaboración del resto de las direcciones generales de la Subsecretaría para sumarse a este proceso. La participación de estas otras instancias resultaba crucial porque en sus manos se encontraban tareas centrales para la coherencia y articulación de todo el proceso: la formación de los maestros, el desarrollo de los materiales educativos y el trabajo con la gestión institucional, entre otros. Lo anterior provocó que la Reforma paulatinamente se concentrara en el ámbito curricular y perdiera la fortaleza de un proyecto integral de cambio educativo. Ya hacia el año 2004, la reforma se orientó casi de manera exclusiva hacia la renovación de los programas de estudio.¹⁹

¹⁹ Así por ejemplo respecto a la tarea del desarrollo profesional de los maestros, a cargo de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, durante el proceso de Reforma no fue posible coincidir y realizar acciones conjuntas que permitieran darle coherencia a la formación de los docentes, en sintonía con lo planteado por la Reforma de secundaria.

Conviene señalar que, además de lo planteado en este documento, existió un exitoso ejercicio de revisión de la normatividad de secundaria en el que participaron diversos especialistas del nivel de secundaria (Margarita Zorrilla y Alberto Arnaut entre otros). Ello fue una acción paralela a la Reforma, realizada durante los años 2004 y 2005. Sin embargo, el documento únicamente tuvo un carácter de difusión interna, sin impacto en los órganos administrativos de la SEP y en la gestión escolar de las escuelas. Por otro lado, con respecto al tema del desarrollo profesional de los maestros, tarea a cargo de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, durante el proceso de reforma no fue posible coincidir y realizar acciones conjuntas que permitieran darle coherencia a la formación de los docentes, en sintonía con lo planteado por la Reforma educativa.

3. Demanda social que satisface el proyecto. El sistema educativo y la asignatura de Educación artística.

La educación secundaria es un nivel clave pues, por un lado, “al formar parte de la educación básica, distribuye, entre la población que accede a ella, un conjunto de habilidades y conocimientos que resultan esenciales para la construcción de una ciudadanía educada, responsable, participativa y solidaria; también asegura que aquellos que no pueden continuar sus estudios se incorporen al mercado laboral con un equipamiento cultural básico que les posibilite reintegrarse productivamente a la sociedad. Por otro lado, como antesala de la educación media y superior, la educación secundaria cumple un papel estratégico toda vez que de ella depende que los individuos adquieran y desarrollen las competencias necesarias que les permitan continuar con su proceso formativo a lo largo de toda la vida”.²⁰

Respecto al universo cuantitativo, alrededor de una cuarta parte del total de la población mexicana es atendida por los servicios de preescolar, primaria y secundaria, dependientes de la Subsecretaría de Educación Básica. Para el caso específico de la secundaria, durante los años 2005-2006 (que concluye la elaboración de los programas de estudio y se implementa la etapa experimental), los alumnos incorporados a la escuela ascendían a un total de 5.979,256; los maestros implicados en labores docentes eran un total de 348,235; y se contaba con 32, 012 escuelas a nivel nacional.²¹

Este universo de maestros y alumnos fue atendido por la Reforma de secundaria de muy diversas maneras: además del desarrollo de la propuesta curricular que inicia su fase experimental en el ciclo 2005-2006 y en el que participaron 126 escuelas, para el

²⁰ Moreno Olivos, Tiburcio (2005). *Política educativa. Miradas Diversas*. Universidad de Valencia, España, pp. 45 y 46.

²¹ En el último censo del INEGI, realizado en el año 2010 se contabilizaron 112,322, 757 habitantes. Tomado de: <http://www.inegi.org.mx/Sistemas/temasV2/Default.aspx?s=est&c=17484>

resto de los docentes de las escuelas secundarias se generaron múltiples acciones y recursos que se detallan en el balance de la Primera etapa de implementación (PEI).

Sin embargo, y a pesar que desde 1993 el nivel de secundaria se constituyó como obligatorio²² (a partir de la reforma del artículo 3°. Constitucional), lo cierto es que hasta el año 2005 se carecían de programas de estudio para la asignatura de Educación Artística. Un primer punto de partida para el trabajo curricular en el caso de esta materia fue partir de lo que existía en el nivel de primaria. A saber:

- A lo largo de 1995 a 2002, se elaboraron diversos recursos didácticos que comparten propósitos formativos similares. Así, aparecen: *Cantemos juntos, Disfruta y aprende, Bartolo y la música, Aprender a mirar, imágenes para la escuela primaria y Lírica popular mexicana*, todos ellos materiales para el trabajo en el aula con los alumnos, destinados al quehacer con la música y las artes plásticas.
- Durante la etapa de 1995 al año 2000 se desarrollaron varias actividades de actualización con maestros de primaria de esta asignatura (talleres para la exploración de los materiales de educación artística), así como también programas en video para la actualización docente. Éstos se transmitían en la barra de verano de la Red Edusat²³, durante los meses de julio y agosto (dicha barra sigue presente en la programación del canal 22) y se distribuyeron también en los Centros de maestros, los cuales son espacios docentes administrados por las Secretarías de Educación Estatales. Tienen presencia a nivel nacional y su número alcanza aproximadamente los 500.

²² En 1993 se establece la obligatoriedad de la educación secundaria incrementándose a nueve años la escolaridad básica obligatoria; es decir, seis de primaria y tres de secundaria. Esta decisión implicó una reforma importante del artículo tercero de la Constitución, el cual forma parte del capítulo de las Garantías Individuales. De esta manera, el derecho a la educación de todos los mexicanos se amplía en términos de los años de escolarización básica, así como la responsabilidad del Estado para garantizarlo.

²³ El Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) coadyuva a la operación de la Red Edusat (red satelital de televisión educativa) desde 1995, con base en un convenio de cooperación suscrito con la Secretaría de Educación Pública. A través de este convenio la SEP desarrolla y transmite diversos programas educativos. En la televisión abierta esta programación se transmite por el canal 22.

- En el año 2002 se edita el *Libro para el maestro de Educación Artística, Primaria*. Debido a que el programa de estudios del nivel de primaria tenía una propuesta muy general de contenidos, el libro realmente sustituyó al programa, ampliándose y profundizándose el abordaje pedagógico y didáctico de la asignatura. En él se establecen como ejes de formación la Apreciación y la Expresión y se presentan actividades para el trabajo con las cuatro disciplinas: la danza, el teatro, la música y la plástica. El enfoque pedagógico para estas cuatro disciplinas es común y explícita el tipo de quehacer a realizar en el aula, considerando como propósitos formativos en los alumnos el desarrollo de la percepción, la imaginación, la sensibilidad y la creatividad.²⁴

Cabe señalar que este material fue único para toda la primaria (no se realizaron libros para cada grado) y se propusieron a los maestros actividades por ciclos.²⁵

El material ha tenido muy buena acogida por los maestros de este nivel y en este momento se encuentra en su tercera edición sin que haya hasta el momento un nuevo libro que lo sustituya.

- Hacia el año 2002, como parte de la reflexión permanente del grupo de Educación artística en la DGDC, y ante la necesidad de tener un espacio para construir un debate más amplio en torno a aspectos curriculares, metodológicos y didácticos del arte en la escuela, se organizó el *Coloquio Internacional de Educación Artística para la Escuela Básica*, celebrado en el Centro Nacional de las Artes. El invitado principal fue Elliot W. Eisner. También se contó, entre otros, con la presencia de Mariana Spravkin y Helena Alderoqui del Ministerio de Educación de Buenos Aires y de José Cañas, especialista en pedagogía teatral. Las reflexiones de este encuentro dieron lugar a un material denominado *Miradas al arte desde la educación*, publicado por la SEP en 2003, dentro de la serie *Cuadernos de la Biblioteca para la actualización del maestro*.

²⁴ Ver SEP (2000), *Libro para el maestro, Educación Artística, Primaria*, México.

²⁵ Considerando como primer ciclo el primero y el segundo año, el segundo ciclo está formado por tercer y cuarto año y el tercer ciclo corresponde al quinto y al sexto grado.

El trabajo realizado en el nivel de primaria sirvió como plataforma para construir el currículum de secundaria. Una tarea inicial consistió en profundizar y organizar un discurso consistente sobre el sentido formativo de las artes en la escuela secundaria. Así, preguntas tales como: ¿por qué enseñar arte en la escuela?, ¿cuáles son sus saberes relevantes y significativos?, y ¿cuáles son los aspectos más importantes de este campo en la formación de los alumnos?, permitieron avanzar en la construcción del enfoque pedagógico de la asignatura.

Esta etapa se caracterizó por un trabajo de investigación sobre la literatura especializada en el tema, la recopilación de documentos diversos de los ministerios de educación de países como Chile, Colombia, España y Brasil y de múltiples seminarios internos para discutir y generar miradas comunes para la construcción de la plataforma pedagógica de la asignatura, bajo el entendido que dicha plataforma permitiría compartir un enfoque y cada especialista se encargaría de explicitar estos elementos en el desarrollo de los contenidos de su propia especialidad.

La organización de contenidos en las cuatro especialidades se estructuró a través de los ejes de Apreciación y Expresión -ya planteados en primaria-, agregándose para secundaria el de Contextualización (la relación entre las producciones artísticas y el contexto histórico, social y cultural en el que fueron creadas), el cual resulta más propio para trabajar con los adolescentes, en tanto éstos poseen mayor capacidad para la comprensión de los procesos históricos. Asimismo, los programas intentan ofrecer experiencias que favorezcan en los alumnos la comprensión de la producción artística, considerando tanto la experiencia práctica, como involucrando la reflexión sobre los procesos creativos y valorando el contexto desde donde se elaboran las obras o productos artísticos.

Con el propósito de profundizar la experiencia estética de los jóvenes, se decidió realizar un programa de estudios para cada especialidad, bajo la idea de que es

preferible estudiar a fondo una disciplina durante tres años, en lugar de transitar entre diversos contenidos de las distintas especialidades sin posibilidad de realizar un ejercicio sistemático y de mayor comprensión del universo estético.

La reflexión de quiénes son los maestros de secundaria y qué competencias poseen en esta área, estuvo presente de manera permanente en todo el proceso. Al reconocer la heterogeneidad de los maestros de artes de secundaria, parecía más adecuado que se decidiera su dedicación a una disciplina y no exigir o suponer el dominio docente en campos tan diversos como la danza, el teatro, la música y las artes visuales. Sobre todo, tomando en cuenta que una parte importante de los profesores no cuentan con una formación especializada en el campo artístico, lo que sin duda es una condición importante para una enseñanza de mayor calidad.

Al respecto, la Encuesta Nacional de Docentes de Secundarias Públicas²⁶, realizada en el año 2003, muestra algunos aspectos relevantes para comprender quiénes son los docentes que imparten esta asignatura a nivel nacional. Así tenemos lo siguiente:

- ✓ El número total de maestros entrevistados en esta encuesta fue de 213,232. Se estima equivale al 84.3% del universo de maestros pertenecientes a secundarias públicas del país.
- ✓ El número total de maestros entrevistados que imparten la asignatura de Educación artística fue de 12,323. El 67.5% del universo de los maestros entrevistados (6,888) tienen formación normalista, mientras que el 23.1% (2,356 profesores) tienen formación universitaria. El 9.5% (965 docentes) presentan ambas formaciones²⁷.

²⁶ Esta encuesta fue un insumo interno de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) para tomar decisiones relacionados con el proceso de Reforma. Se aplicó a un porcentaje muy amplio de los docentes de secundaria (aproximadamente 90% de los mismos) y no se tuvo como propósito la divulgación masiva del informe final. Únicamente existe como documento interno de la SEB.

²⁷ En este punto, cabe decir que los maestros normalistas cursan tres semestres de educación artística en la escuela normal. Por su parte, se desconoce de qué tipo de escuelas provienen aquéllos docentes que imparten Artes y que tienen formación universitaria, aunque es probable que hayan egresado de escuelas

- ✓ En el caso de los maestros que pertenecen a las secundarias generales, algunas de las especialidades que han cursado en la Normal Superior (es decir, estudios posteriores a la escuela normal –cuyo nivel es de licenciatura-) han sido: Español, Ciencias sociales y Lengua extranjera; en el caso de los profesores de secundarias técnicas, han cursado mayoritariamente Educación física, Español y Ciencias sociales.
- ✓ Resultado de ello, así como también de la posibilidad de ampliar las horas frente a grupo por parte de los docentes, un número importante de profesores imparte dos asignaturas. En el caso de secundarias generales la mayor frecuencia se encuentra en la impartición de Educación artística (EA) y Educación tecnológica, seguida de EA y español, y, en tercer término EA y Formación cívica y ética; para secundarias técnicas los datos señalan EA y Educación tecnológica, EA y Español y, finalmente EA y Educación física. Como dato general, en las secundarias generales, el 57.8% (4,909, de un total de 8,491) de los maestros imparte Educación artística y otra asignatura más, en el caso de secundarias técnicas esto aplica para el 43.6% (1,672, de un total de 3,832) de los docentes.
- ✓ La escolaridad de los docentes se concentra en Normal superior (40.2% del total); seguida de la licenciatura no normalista (20.5% del total) y 12.5% (1,491 docentes) para los que cursaron formación normalista.
- ✓ Más de la mitad, del universo total de maestros (50.9%) responden que el principal aspecto a fortalecer para mejorar su práctica docente es el relacionado con las Técnicas y estrategias didácticas. En segundo lugar aparece la Orientación para la formación de adolescentes (27.5%) y le sigue con 19.5% el de Contenidos de la asignatura que imparte.

Recuperando algunos datos de la Encuesta, es notorio que varios de los maestros de Artes se hayan especializado en áreas que no corresponden al campo. Ello se explica

ligadas al campo artístico –conservatorios, escuelas profesionales de danza, teatro y artes plásticas- por el tipo de requisitos que la SEP tiene para el ingreso al Sistema educativo nacional.

porque el Programa Nacional de Actualización Permanente (que funcionaba en ese entonces como el eje rector del desarrollo profesional de los maestros), no contaba con ningún curso relacionado con dicha asignatura. Y lo mismo ha sucedido en el sistema de las escuelas normales, las cuales han carecido de una política de actualización y desarrollo curricular para dar respuesta a la formación de maestros en Educación artística. Por ende, los profesores cursan especializaciones ajenas a este ámbito que resultan poco idóneas para su profesionalización docente.

Con relación al tema de la relevancia del proyecto de Reforma, lo que podría parecer más promisorio y esperanzador es la posibilidad de que, al contar con los programas de artes para cada disciplina artística, los profesores tuvieran un documento normativo y orientador, base para un trabajo con mayor dirección y solidez. La intención fue ofrecer al maestro los elementos necesarios para que pudiese desplegarse un ejercicio más sólido en el aula, y, simultáneamente, propiciar en los alumnos experiencias cualitativamente poderosas para la realización de una vida estéticamente rica.

El tema de la formación de los maestros guió varias decisiones en torno a las características de los programas, en tanto que el conocimiento o dominio de los profesores resulta clave para la viabilidad de la puesta de un nuevo currículum. El dominio de conocimientos sobre la materia, puede facilitar, acompañar y generar situaciones didácticas para el logro de los aprendizajes, pero también, en caso contrario, pueden existir prácticas carentes de sentido formativo.

A partir de la información de la Encuesta, reconociendo el escaso tiempo que las escuelas normales destinan a la educación artística (tres semestres a lo largo de la licenciatura) y las carencias teóricas y didácticas que los propios maestros reconocen, se decidió que el programa de estudios debería de tener una base pedagógica ampliamente fundamentada. Esto es, dotar a la asignatura de un cuerpo conceptual que explicara el sentido formativo de la actividad artística en la escuela, las habilidades

fundamentales que deben desarrollarse en los alumnos, los ejes (expresión, apreciación, contextualización) sobre los cuales se centra el trabajo y las nociones que ayudan a comprender el campo (la imaginación, la creatividad, la percepción, la sensibilidad). Parecía importante lo anterior, tanto para los maestros egresados de escuelas superiores de arte, como para los profesores normalistas, ya que ello aseguraba una plataforma común compartida para ambos grupos de maestros.

Ello también atendía la petición (realizadas en diversos encuentros con maestros) de profundizar en distintos ámbitos de los programas (la planeación, la evaluación, el trabajo con los contenidos y su relación con los ejes, el desarrollo de proyectos, entre otros). En tal sentido, es posible señalar que, como parte de nuestra experiencia, la decisión fue optar por elaborar programas de estudio exhaustivos y prescriptivos.

En lo que respecta a metodologías educativas, la mayoría de los autores o textos curriculares revisados para la elaboración de los programas se adscribían a corrientes cercanas al constructivismo, de tal manera que los documentos curriculares retomaron ideas al respecto en lo referente a: el papel activo del alumno para la construcción del conocimiento, el maestro como un facilitador que reconoce los saberes previos de los estudiantes, trabaja con las ideas que ellos poseen y genera las situaciones didácticas necesarias para ir provocando periódicas reorganizaciones del conocimiento y de su comprensión en torno a los contenidos que se plantean.

Cabe decir que el equipo técnico de la Subsecretaría realizó una tarea relevante en la medida en que, más allá de la revisión de autores, textos y literatura especializada en el tema, hubo un fuerte ejercicio de producción pedagógica propia del área, a modo de reconocer los contenidos centrales de las disciplinas artísticas y proponer sus posibilidades didácticas de enseñanza.

Como corolario, se presentan los puntos centrales del cambio en la asignatura de Educación artística:

1. *Cambio en la denominación de la asignatura, de Educación artística a Artes.*
Denominar un área de trabajo consiste en tomar una decisión en torno al ángulo desde donde se enfatiza el ejercicio de ese campo del conocimiento. En tal sentido no es una decisión simple ni arbitraria. En este caso, el cambio intenta resituar el quehacer del área, de tal forma que las manualidades y los productos artísticos elaborados en la escuela y que se encuentran ligados a actividades con poco sentido formativo y estético, cobren una dimensión más semejante a las cualidades propias del ejercicio artístico (la búsqueda, el riesgo, la especulación e interpretación personal, la presencia del azar y las rutas de trabajo flexible). El nombre, entonces, intenta marcar una distancia con respecto a ciertas formas en que la asignatura se ha abordado (un cierto adiestramiento con énfasis en la elaboración de productos artísticos) y una cercanía con el trabajo que realizan los profesionales del arte.
2. *Avance en los propósitos formativos de la asignatura.* En tal sentido, el planteamiento en torno a este punto se manifiesta de la siguiente manera: “En primer lugar se busca que los estudiantes desarrollen un pensamiento artístico que les permita expresar sus ideas, sentimientos y emociones, así como apreciar y comprender el arte como una forma de conocimiento del mundo en donde los sentidos, la sensibilidad estética y el juicio crítico desempeñan un papel central. El desarrollo del pensamiento artístico en la escuela –mediante la observación y la experimentación con los lenguajes, procesos y recursos de las artes-, contribuirá a que el estudiante encuentre soluciones propias, creativas y críticas cuando se enfrente a problemas estéticos concretos o bien a problemas de la vida cotidiana. Lo anterior será posible si se introduce al estudiante en el aprendizaje de los procesos

esenciales del trabajo artístico, dándole la oportunidad de que tome sus propias decisiones respecto al trabajo personal y colectivo. En la medida en que el alumno identifique los aspectos cualitativos que caracterizan el trabajo con las artes, observando con detenimiento los procedimientos de la creación artística, resolverá acertadamente los retos que le presenten los distintos medios y lenguajes artísticos, reconocerá sus límites expresivos, asumirá una actitud abierta ante los cambios y disfrutará del trabajo con las artes, el cual integral la sensibilidad y la reflexión”.²⁸

En este propósito se incorporan aquéllas nociones e ideas que resultaron de especial interés para concebir la formación de los alumnos y que no se habían explicitado con anterioridad en ningún documento normativo de la SEP para el trabajo con la asignatura.

3. *Amplia fundamentación pedagógica y didáctica.* El apartado introductorio de los programas de estudio incluye un capítulo denominado Fundamentación. En él se establecen los elementos sustanciales que dan estructura a la asignatura, enfatizándose los saberes que deben desarrollar los alumnos en este campo de estudios. En tal sentido, aparece el abordaje de la estética y el uso de los sentidos, las características que conforman el pensamiento artístico y las habilidades de éste (la sensibilidad, la percepción y la creatividad).

Estos planteamientos abrevan de campos especializados como la filosofía, la antropología y la historia del arte, y se vinculan con los estudios en torno a la pedagogía de la enseñanza artística. A través de la fundamentación pedagógica, se pretende situar la especificidad de la materia y tomar una

²⁸ SEP (2006), *Programa de estudios de Música, Artes. Educación Básica, secundaria*. México, p. 19.

postura en torno a lo que se considera relevante en el proceso de enseñanza y aprendizaje de este campo.²⁹

Asimismo en la Fundamentación se abordan los ejes de aprendizaje (expresión, apreciación y contextualización). Los ejes establecen las competencias generales a desarrollar y trabajar con los alumnos y comunican a los docentes el tipo de ejercicio formativo que debe abordarse con los diversos contenidos del programa.

En este proceso también se consideró dotar a la asignatura de un mayor prestigio académico. Históricamente, las Artes no han tenido un lugar preponderante en el medio educativo y una posible forma de reposicionarla fue darle una estructura académica para incidir en la valoración de su rango.³⁰

4. *Elaboración de cuatro programas de estudio, uno para cada disciplina artística.*

Esta opción, vinculada con los contenidos similares que se abordan en la primaria, se considero la más adecuada para profundizar en el conocimiento de las disciplinas artísticas y también porque resulta consecuente con un tratamiento de mayor exigencia cognitiva, en el sentido de considerar a la habilidad artística como una habilidad de la mente³¹. Además, la presencia

²⁹ Dice Torres que para que “un cuerpo de conocimientos pueda ser etiquetado como disciplina de manera legítima, tiene que cumplir una serie de requisitos...Una disciplina es una manera de organizar y delimitar un territorio de trabajo, de concentrar la investigación y las experiencias dentro de un determinado ángulo de visión. De ahí que cada disciplina nos ofrezca una imagen particular de la realidad, o sea, de aquella parte que entra en el ángulo de su objetivo”. Jurjo Torres (2000), *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, Morata, Madrid, p. 58.

³⁰ Según Andy Hargreaves (2000), el “currículum de la escuela se divide en lo que podría denominarse ámbitos de conocimiento de alto rango y de bajo rango. El conocimiento de alto rango es académico, teórico y habitualmente, obligatorio, se le asigna gran cantidad de tiempo, de alta prioridad en los horarios y resulta atractivo para muchos estudiantes. El conocimiento de bajo rango no es académico, sino más bien práctico, el tiempo que se le asigna es menor, no se le concede la misma prioridad en los horarios y despierta interés en un número inferior de estudiantes. La diferencia entre el conocimiento de alto y de bajo rango equivale a la diferencia existente entre el rigor y la pertinencia. En *Una educación para el cambio*, SEP/Octaedro, México, p. 144.

³¹ Howard Gardner (1994), advierte que “Al adoptar esta concepción no se intenta negar que las artes implican emociones que inducen sentimientos de misterio o mágicos, o que cuentan con una dimensión religiosa o espiritual. De hecho, en este enfoque, se considera que las emociones funcionan de modo

tratamiento de mayor exigencia cognitiva, en el sentido de considerar a la habilidad artística como una habilidad de la mente³¹. Además, la presencia de los cuatro programas (danza, teatro, música y artes visuales) parecía más pertinente con respecto a la historia curricular de la asignatura en el sistema de educación básica.

5. *Propuesta curricular que opera a nivel nacional como referente único.* Puede suponerse que el hecho de contar con programas de estudio correspondientes a la asignatura de Artes facilite el diálogo y la reflexión compartida de profesores a partir de la concreción de materiales únicos para todas las escuelas. Ello también provee de mayores posibilidades para la elaboración de políticas de formación en torno a las competencias básicas que deben tener los maestros de acuerdo al tipo de conocimientos planteados en dichos programas.

En lo que respecta a la relación entre cultura nacional y cultura local, o bien cultura urbana y rural, los programas plantean un ejercicio amplio con la noción de cultura. Hay un interés por lo propio y lo local, de tal manera que el alumno reconozca los valores patrimoniales de su contexto, y, asimismo, se invita y promueve el acercamiento a formas culturales que amplían el universo estético de los jóvenes.

³¹ Howard Gardner (1994), advierte que “Al adoptar esta concepción no se intenta negar que las artes implican emociones que inducen sentimientos de misterio o mágicos, o que cuentan con una dimensión religiosa o espiritual. De hecho, en este enfoque, se considera que las emociones funcionan de modo cognitivo –que guían al individuo en la elaboración de determinadas distinciones, en el reconocimiento de afinidades, en la construcción de expectativas y tensiones que luego se solucionan. Sin embargo, la habilidad artística humana se enfoca primero y ante todo como una actividad de la mente, como una actividad que involucra el uso y la transformación de diversas clases de símbolos y de sistemas de símbolos. A Los individuos que quieren participar de un modo significativo en la percepción artística tienen que aprender a decodificar; a leer los diversos vehículos simbólicos presentes en su cultura; los individuos que quieren participar en la creación artística tienen que aprender de qué modo manipular, de qué modo escribir con las diversas formas simbólicas presentes en su cultura; y, por último, los individuos que quieran comprometerse plenamente en el ámbito artístico tienen que hacerse también con el dominio de determinados conceptos artísticos fundamentales”. En *Educación artística y desarrollo humano*, Paidós, España, pp. 29 y 30.

para los adolescentes, como la música y los bailes de moda, el grafiti, las artesanías, entre otras, de modo que sirvan de plataforma o vínculo para conocer y comprender otras manifestaciones artísticas lejanas o diferentes al entorno inmediato. Será conveniente mantener una actitud de apertura dentro del aula, que incluya las distintas concepciones de belleza y los distintos intereses artísticos de los adolescentes y de las culturas y grupos que conforman nuestro país”.³²

Visiblemente, lo que alcanza mayor sentido en función de la relevancia social de este proyecto de transformación de la escuela secundaria, es la posibilidad de ofrecer a los jóvenes un espacio de recreación personal, de acercamiento al patrimonio cultural y de formación de ciudadanos con pleno derecho a usufructuar los bienes culturales. Si la educación artística recientemente comienza a considerarse como vehículo de conocimiento del mundo y por tanto como forma de comprensión y simbolización de alto valor cognitivo, este espacio escolar en el nivel de secundaria puede ser especialmente fértil para el enriquecimiento de la inteligencia cualitativa de los jóvenes, para ayudarles a ser conscientes de su propia individualidad y para fomentar la visión personal y la capacidad valorativa que otorga sentidos a la experiencia.

³² SEP (2006). *Programa de estudios Música, Artes. Educación Básica, Secundaria, México*, p. 12.

4. Descripción de actividades realizadas o propuestas

El inicio del trabajo con la Reforma de secundaria consistió en un proceso de documentación, lectura y discusión sobre los que se consideraron componentes esenciales a reflexionar para la marcha del proyecto: el contexto, la diversidad y las condiciones actuales de la secundaria para reconocer el tipo de cambios y propuestas que deberían o podrían emprenderse. Asimismo, aparecieron otros temas centrales: el estudio de las culturales juveniles, aspectos relevantes del cambio educativo y sus implicaciones y el tipo de reformas de secundaria desarrolladas en América Latina y España fundamentalmente.

Algunas de las acciones que se desarrollaron por los equipos técnicos pertenecientes a la Subsecretaría y en las que participé de manera asidua por la responsabilidad a mi cargo fueron:

- Seminarios internos de diseño curricular, los cuales tuvieron la intención de socializar información especializada sobre el tema del desarrollo curricular en el grupo de responsables de la Reforma. Su dinámica se desarrolló vía seminario y se organizaron en los años 2002 y 2003, en sesiones de periodicidad mensual.
- Asesorías de especialistas nacionales e internacionales para conformar una plataforma conceptual que fuera compartida por los miembros de la DGDC y responsables de la Reforma. Algunos de los especialistas extranjeros fueron: Andy Hargreaves (Director del Centro Internacional para el Cambio Educativo en Ontario, Canadá), Cristian Cox (Jefe de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Chile) y Juan Carlos Tedesco (director del Instituto Internacional de Planificación de la Educación, en Buenos Aires, Argentina).

La mecánica de trabajo consistió en exponer y debatir algunos temas relevantes para la comprensión de los diversos aspectos involucrados en las reformas educativas. En el caso de Hargreaves la temática que se abordó fue *El cambio educativo y Culturas escolares que favorecen o inhiben el cambio*; Juan Carlos Tedesco expuso *las Condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina y Sociedad del Conocimiento*; y Cristian Cox presentó *La reforma de la educación chilena*.

Así también el Dr. Eduardo Remedi, del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV) fungió como asesor en el ámbito del diseño y desarrollo curricular. Los elementos que se debatieron en estos encuentros conformaron un capital cultural importante en los equipos técnicos de la Subsecretaría, de modo que las decisiones adoptadas en el proceso tuvieron una fuerte influencia de estos estudiosos de la materia.

- Diálogos con funcionarios educativos de Latinoamérica (particularmente Chile, Brasil y Argentina), Canadá y España que habían emprendido reformas en este nivel, lo que permitió la comprensión de los alcances y limitaciones que este tipo de procesos conllevan.
- Participación en la Conferencia Regional de América Latina y el Caribe sobre educación artística (Colombia), organizada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la cultura (UNESCO), en 2005; en el Foro sobre reformas curriculares en América Latina, UNESCO, Santo Domingo 2006, y en el Encuentro sobre Políticas curriculares, organizado por el Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (dependiente de la UNESCO) en 2006.

En estos foros se presentaron algunos avances de lo que en materia de reforma de la secundaria se realizaba en México, por lo que permitieron valorar y comparar las líneas de acción de política educativa y los argumentos que

subyacen a ellas. Asimismo son espacios propicios para ampliar el horizonte de las reformas educativas, ya que se ponen a debate los puntos nodales de las estrategias que los países han implementado, así como las concepciones que las sustentan.

- Realización de reuniones regionales con funcionarios de diversas áreas de la SEP involucradas con la educación básica (Consejo Nacional de Fomento Educativo -CONAFE-, Instituto Nacional de Educación para Adultos -INEA-, Escuelas Normales, Programa nacional de lectura, entre otros) para socializar lo que se concebía como cambio educativo.
- Participación en conferencias, diplomados y seminarios donde se trataron asuntos relacionados con: equidad educativa, competencias, culturas juveniles y nuevas tecnologías de información en la educación. Dichos eventos tenían el propósito de profesionalizar al equipo de diseño curricular y de generar una plataforma común de acercamiento y análisis sobre la problemática de la escuela secundaria.

En relación al vínculo con los estados, en tanto proceso de carácter nacional, una de las estrategias usadas para facilitar la comunicación y la difusión del proceso consistió en favorecer el diálogo permanente con los sistemas educativos estatales, la conformación de equipos responsables de la reforma en las entidades y los encuentros sistemáticos entre los diversos grupos participantes en el proceso. La intención era “Promover la comprensión común de los problemas entre diferentes actores y apostarle a una estrategia democrática para la construcción de políticas y la definición de acciones, donde la Federación asume un rol provocador y propositivo frente a los estados”.³³

³³ Santos del Real Annette (2005), “Expansión de la educación secundaria en México. Logros y dificultades en eficiencia, calidad y equidad”. En *Expansión de la educación secundaria en México. Logros y dificultades*

Reuniones regionales y encuentros con diversas autoridades (directores de escuela, supervisores y jefes de enseñanza y responsables de la educación secundaria en las entidades) fueron el mecanismo que se adoptó para lo que se denominó el *diálogo informado* con los estados. Estas acciones fueron el punto de partida para la reflexión colectiva, de carácter institucional, en el año 2002.

Por su parte, la construcción de los programas de estudio de la asignatura de Artes demandó reunir e identificar información de diversa naturaleza para lograr una mínima pertinencia en la propuesta. Así, se hizo el acopio de datos, artículos y textos especializados sobre los siguientes aspectos:

- ✓ el tipo de maestros que imparten la asignatura (formación, procedencia – escuela normal o escuela de arte-, necesidades formativas), mencionado líneas arriba en la Encuesta nacional de Docentes de Secundarias Públicas (2003).
- ✓ los conocimientos previos que los niños desarrollan en la escuela primaria. Respecto a esto, en cada programa de secundaria, y específicamente en el apartado de *Comentarios y sugerencias didácticas*, se retoman aquellos aspectos planteados en el nivel de primaria y cuyos referentes son el *Libro para el maestro de primaria* y los diversos recursos que hasta la fecha se habían elaborado (materiales didácticos y videos dirigidos a los maestros en torno a la didáctica de las disciplinas). En tanto no existía un programa de estudios de primaria, cada especialista y autor de los programas de secundaria revisó puntualmente los contenidos presentes en los diversos recursos existentes para primaria con la finalidad de identificar, de manera general, lo que se impartía en este nivel.
- ✓ las propuestas curriculares existentes en el campo a nivel internacional. Fundamentalmente se revisaron los documentos curriculares de España, Argentina, Chile, Brasil y Canadá. Cada una de ellas aportaron diferentes

elementos o ángulos de análisis para la toma de decisiones de la propuesta curricular a desarrollar en México. Por ejemplo, fue importante reconocer la manera en que en el currículum de España daba énfasis a la cultura visual (en lugar de las artes plásticas), así como también comprender el tipo de contenidos correspondientes a una visión más renovada de lo visual; la organización curricular en Argentina, en el sentido de adoptar una posición para abordar de manera específica el estudio a profundidad de cada disciplina artística (recordemos que en México han existido algunas propuestas curriculares en el campo de la educación artística en donde se trabajaban contenidos de las cuatro disciplinas al año); y el caso de Canadá y Chile en el que la existencia de los estándares sobre el aprendizaje artístico ofrecen análisis y reflexiones importantes sobre lo que se espera deberían aprender los alumnos. En este caso la importancia radica en que se ofrece una comprensión profunda sobre los tipos y gradaciones del aprendizaje artístico en las diversas edades, aspecto que no es fácil de resolver por la dificultad que presenta el área en torno al escurridizo tema de la evaluación en artes.³⁴

- ✓ los avances en la pedagogía de las artes que aportan concepciones y nociones centrales para la conformación de una visión curricular de la educación en el arte. Algunos de los autores claves que alimentaron la discusión y la postura en torno al tipo de enseñanza y aprendizaje en este campo, es decir, la plataforma pedagógica común a la elaboración de los cuatro programas de estudio de Artes.³⁵

³⁴ Varias de estas propuestas fueron revisadas durante los años que duró la reformulación curricular, por lo que es probable que existan cambios y ajustes en los nuevos documentos curriculares de estos países en la actualidad.

³⁵ Algunos títulos centrales fueron: Eisner W. Elliot (2004). *El arte y la creación de la mente*. Ed. Paidós, Barcelona, España; .Eisner, W. Elliot (1998), *Educación la visión artística*, Paidós, Barcelona, España; Howard Gardner (1994), *Educación artística y desarrollo humano*, Paidós, Barcelona, España; Gardner, Howard (1987), *La teoría de las inteligencias múltiples*; Judith Akoschky (1998), *Artes y escuela, aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*, Paidós, Buenos Aires.

Al concluirse los programas de estudio, el equipo coordinador de la Reforma desarrolló una propuesta para aplicar los programas de manera experimental. De ahí surgió la Primera Etapa de Implementación (PEI) de la Reforma. En tanto estrategia para el análisis de las posibilidades en que los maestros lograr “traducir”, adaptar o aplicar los programas, a partir de sus propios referentes y prácticas profesionales, se consideró conveniente introducir algunos de sus resultados en este estudio de caso.

La PEI fue una oportunidad valiosa para reconocer las opiniones y percepciones de los maestros, las dificultades de comprensión sobre los programas y algunas formas en que se resuelven o atienden ciertos aspectos problemáticos. Esto es, la manera en que los profesores experimentan el cambio curricular, lo que puede arrojar información relevante para la elaboración de una agenda educativa en torno a la formación de maestros en el campo de las Artes.

4.1. La Primera Etapa de Implementación de la Reforma de Secundaria (PEI)

La PEI consistió en una etapa piloto que tuvo como propósito conocer la manera en que un nuevo programa de estudios impacta a las escuelas secundarias. La intención fue recabar datos de diversos tipos de escuelas (urbanas y rurales), así como identificar las formas en que se adopta un nuevo programa y comprender los procesos y necesidades de las instituciones escolares. Por considerarla una etapa de exploración para conocer, valorar y recuperar información, la SEP optó por efectuar este proceso en un número reducido de centros escolares. Así, participaron 30 entidades³⁶ con un total de 126 escuelas (aproximadamente 4 por estado).

Durante la PEI se aplicaron todos los programas de estudio correspondientes al nuevo mapa curricular de la Reforma de secundaria. Para el caso que nos ocupa únicamente planteamos la experiencia obtenida en la asignatura de Artes.

³⁶ Los estados de Michoacán y Oaxaca rehusaron participar.

La estrategia de trabajo en la PEI fue la siguiente:

1. Conformación de un equipo técnico estatal. Cada equipo se formaba con asesores de todas las disciplinas del currículum, un coordinador académico y un subcoordinador por cada 2 escuelas.
2. Capacitación periódica a los asesores de cada disciplina artística que habían sido nombrados por las entidades. Los asesores eran jefes de enseñanza, asesores técnico-pedagógicos, profesores normalistas o universitarios, con reconocimiento de colegas respecto del dominio en la disciplina.
3. Realización de reuniones de asesoría para los asesores estatales, los cuales eran citados con regularidad por la DGDC. El trabajo en éstas consistía en: revisar la estructura del programa, los puntos clave del mismo y el desarrollo propuesto en los programas para el abordaje de los contenidos. Para facilitar la tarea se procedía paulatinamente revisando cada uno de los bloques de los programas (cinco en total) y se ampliaba la información a través de recursos didácticos, lecturas y actividades. En total, en cada ciclo escolar, se efectuaban tres reuniones nacionales que tenían como meta hacer la revisión completa del programa correspondiente que se implementaba en ese año (primero, segundo o tercero de secundaria).
4. Organización de reuniones de trabajo estatales con los maestros pertenecientes a las escuelas PEI, coordinadas por los asesores responsables de la entidad. En éstas, se proporcionaba información sobre las características de los bloques de contenidos que se trabajarían en los siguientes bimestres y se ofrecían una serie de sugerencias, recomendaciones y recursos para el abordaje de los mismos.

De acuerdo a la estrategia de la PEI, estos asesores debían de tener continuidad y desempeño exclusivo en esta labor. Se pretendía iniciar con la asesoría a los profesores de primer grado, e ir acompañando a los docentes de los siguientes grados escolares para tener una perspectiva de los tres grados.

La siguiente tabla refleja la puesta en marcha de la Primera etapa de implementación. La estrategia que se planteó fue la de un trabajo diferenciado entre 1) el ejercicio de inicio y análisis de los resultados (que sólo incluía escuelas PEI), y, posteriormente, 2) la entrada de la Reforma en todas las escuelas secundarias.

2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008
PEI Primer Grado	Generalización Primer grado	Generalización Segundo grado	Generalización Tercer grado
	PEI Segundo grado	PEI Tercer grado	

Para el caso específico de Artes, en 2005 se constituyó un grupo de 65 asesores de Artes para cubrir las 126 escuelas PEI, y cuyas especialidades correspondían a las disciplinas de danza, música, teatro y artes visuales. Idealmente, se requerían 4 asesores por estado (uno de cada disciplina). Ello fue difícil de lograr porque, o no existían tales especialistas en las escuelas de los estados (por supuesto cabe la posibilidad de que no se hayan identificado a tiempo los especialistas adecuados, o bien, probablemente algunos de ellos no desearan participar en esta experiencia), o la entidad tenía dificultades para cubrir los gastos de traslado de un equipo tan amplio de especialistas.³⁷

Resultado de la puesta en marcha de la PEI, la SEP generó 9 Informes Nacionales³⁸ que sistematizan la experiencia del piloteo. Las conclusiones o las reflexiones siguientes, retoman la información de estos informes, sobre todo lo concerniente al Primero y el Segundo Informe Nacional de Avance, los cuales contienen la información más valiosa

³⁷ Entre los coordinadores, subcoordinadores y especialistas, el total de un equipo técnico estatal de la PEI era de aproximadamente 15 docentes. Por su parte, las reuniones nacionales se realizaban cada cuatrimestre.

³⁸ Para mayor información sobre los informes nacionales de la Primera Etapa de Implementación de la Reforma de secundaria, puede consultarse la página: <http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/> en el apartado denominado Gestión escolar.

y relevante para el tema que nos ocupa en tanto que se brindó en dichos documentos una atención especial a la comprensión de los programas de estudio, en un caso, y en el otro se hace un análisis específico del caso de Artes. El primer informe se divulga en marzo del 2006 y el segundo se da a conocer en el año 2007³⁹.

Conviene señalar que la información que se presenta a continuación fue originada por el área de Seguimiento de la Reforma, perteneciente a la propia Subsecretaría. Todas las asignaturas del currículum se trabajaron bajo el mismo esquema: retomar la información que los asesores estatales ofrecían en sus informes y visitar algunos estados y un número determinado de escuelas para observar las prácticas que se desarrollaban con el nuevo programa de estudios. Con este conjunto de documentos y registros es que el área de seguimiento elaboró los informes propios a cada disciplina artística y a cada asignatura del currículum.

En tanto que la labor de seguimiento correspondió a un área específica, el equipo que elaboró las propuestas curriculares no participó en esta tarea, de ahí que únicamente se expone lo que aparece en los informes, dificultándose la posibilidad de ampliar o profundizar dicha información. Sí en cambio, se pueden realizar inferencias y reflexiones diversas considerando los datos que aportan dichos informes. Los nueve informes nacionales se pueden consultar en la página de la reforma, y debido al volumen de la información se considera preferible su consulta vía electrónica en la página de la Reforma de secundaria (<http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/>), en el apartado denominado Gestión escolar.

³⁹ Desde el inicio de la PEI se consideró que los Informes de seguimiento adoptarían diversos temas de análisis. A partir del Tercer informe se abordan asuntos relacionados con la gestión, organización y funcionamiento de las escuelas; el papel de los directivos; el papel de los equipos técnicos estatales; así como estudios específicos de asignaturas tales como Educación Física, Español y Formación cívica y ética, entre otros.

4.2. Balance de la puesta en marcha de la PEI. Logros y dificultades en la aplicación de la asignatura de Artes.

En el primer informe de la PEI (2005-2006), los asesores consideran que el principal logro fue el trabajo de capacitación y asesoría con los maestros de primer grado, ya que al inicio del ciclo escolar se realizó un curso en el que dieron a conocer dichos programas de estudio. Además de la revisión, se menciona también la planeación conjunta y el establecimiento de acuerdos sobre criterios y estrategias de evaluación.

Con respecto a los programas de estudio, se señala que existen valoraciones diversas por parte de los profesores de aula, sin embargo, los maestros consideran que favorecen la participación de los alumnos y el desarrollo de sus habilidades para la investigación, la búsqueda de información en diferentes fuentes y, en particular, en la Internet. De igual forma se reporta que los programas están vinculados con el resto de las asignaturas y que la sección *Aprendizajes esperados*⁴⁰, le permite al maestro tener mayor claridad hacia dónde dirigir la enseñanza y cómo reconocer los aprendizajes de los estudiantes.

También se menciona que en algunas entidades el desarrollo de las acciones de capacitación y asesoría no se ha realizado de manera satisfactoria por la falta de recursos y viáticos para que los asesores visiten las escuelas. En otros casos, la movilidad de los profesores afecta el proceso. Por ejemplo, se detectan situaciones en las que los maestros que recibieron la capacitación inicial cambiaron su adscripción a otro plantel o se jubilaron, por lo que no continuaron la capacitación y ésta debió reiniciarse con otros profesores.

⁴⁰ Los aprendizajes esperados son una guía que orienta al maestro sobre los principales contenidos y habilidades que se espera que los alumnos desarrollen al término de cada bloque o unidad temática. Esta información forma parte de todos los programas de Artes, así como del resto de los programas de la propuesta curricular de la Reforma de secundaria 2006.

Los asesores también se han enfrentado al reto de sensibilizar a los maestros, ganarse su confianza para poder observar sus clases, y platicar con ellos sobre los avances y las dificultades que tienen en la aplicación de los programas. Experiencias de este tipo no son comunes en la escuela, por lo que este tipo de ejercicios conlleva dificultades particulares.

Se advierte que para la adecuada aplicación de los programas se requiere mayor orientación y capacitación sobre: las secuencias didácticas, los proyectos, los estudios de caso, la evaluación y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's). Todos estos aspectos contemplados en los programas de estudios y, en algunos casos, especialmente los relacionados con el ámbito didáctico, parecen resultar un tanto ajenos y poco familiares para algunos docentes. Asimismo, se reporta que la planeación es un inconveniente para los maestros en tanto que están poco acostumbrados a hacerla todos los días o la consideran únicamente un trámite administrativo. Cabe recordar que al trabajar con nuevos programas, los docentes se vieron obligados a emprender propuestas de planeación, lo que demandó un tiempo de estudio y de elaboración de documentos de los profesores implicados en este proceso.

Un problema constante asociado a la efectividad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje es la falta de recursos e infraestructura adecuada en las escuelas, por ejemplo, se mencionó que en Artes los espacios físicos con que cuentan las secundarias no han favorecido el desarrollo de las sesiones ni de los programas. Esto es cierto, aunque conviene relativizar tal aseveración considerando que, efectivamente, las condiciones de las escuelas difícilmente son las idóneas, pero también hay una parte importante que depende de la adaptabilidad del maestro para el uso de implementos o espacios, así como la flexibilidad para adaptarse a las condiciones escolares. De cualquier manera, este es un punto que debería de tomarse

en cuenta para un estudio más exhaustivo que permita tomar decisiones en torno a la mejora y funcionamiento de la infraestructura escolar.

Las necesidades expresadas por los docentes, además de la capacitación constante, refieren a materiales de apoyo y bibliográficos, libros para el maestro y para los alumnos, bibliografía actualizada y recursos específicos de acuerdo con la asignatura. También se menciona la necesidad de contar con aulas para cada asignatura, así como mobiliario (mesas y sillas) que permitan realizar actividades en equipos. Respecto al tema de los libros que se señala líneas arriba, vale la pena señalar que en tanto no existían aún libros para los alumnos ni textos para los docentes, en algunas aulas hubo espacios de experimentación, de elaboración de material propio y de apertura a la búsqueda y uso de recursos diversos, que derivó indirectamente en una afortunada experiencia para algunos maestros. Es decir, el libro de texto no ocupó el lugar único y central que tiene en algunas aulas y la ausencia del mismo dio margen para la indagación y desarrollo de recursos varios.

Finalmente, otra dificultad común es el uso efectivo del tiempo en las escuelas. Las múltiples comisiones de los maestros dentro del plantel o la demanda para que participen y organicen actividades como concursos, desfiles, eventos deportivos, entre otros, no les permiten disponer de tiempo para la asesoría o planeación de sus clases; cuestión que es absolutamente crítica en el caso de Artes.

En el Primer Informe se señala que hay aceptación por parte de los maestros por considerar Artes como una asignatura y no una actividad de desarrollo⁴¹, además de que ahora cuentan con programas de estudio y se pueden ubicar en una sola disciplina. Los profesores señalan que el programa está articulado con la propuesta de educación

⁴¹ En el documento titulado Plan y programas de estudio de 1993, la Educación artística se ubicó en una categoría mayor denominada Actividad de desarrollo. En este mismo rubro se encontraba Educación Física y Educación tecnológica. Es decir, estos tres campos conformaban las Actividades de desarrollo. En realidad la Secretaría no logró desarrollar un programa de estudios y únicamente se ofrecían orientaciones generales para el trabajo con la asignatura.

primaria y favorece que los alumnos sean más participativos y desarrollen su pensamiento artístico⁴². Al respecto se advierte en el Informe correspondiente al primer periodo de seguimiento lo siguiente:

“Se está logrando despertar el pensamiento artístico [en los alumnos], fortalecer la autoestima, propiciar la valoración y el respeto por las diferencias y expresiones personales, así como el trabajo en equipo”.⁴³

En relación con la organización de los programas, se expresa que son claros y fáciles de aplicar en las escuelas y las sugerencias didácticas son útiles para el trabajo con los alumnos. Se menciona además que los maestros se están apropiando del programa de estudio para aplicarlo en beneficio de los alumnos, ya que la propuesta “es muy diferente a lo que antes se hacía cuando no existía programa”.⁴⁴

Vale la pena destacar que algunos profesores señalaron que los programas de estudio son extensos y utilizan diversos conceptos y términos que dificultan su comprensión. A continuación se nombran algunos de los aspectos que han resultado más problemáticos de los programas de estudio. Para el caso de danza se menciona la necesidad de proporcionar mayores orientaciones sobre el tema de la expresión corporal. En relación al programa de Artes visuales se solicita explicitar la relación de los contenidos con los tres ejes de conocimiento (expresión, apreciación y contextualización) y precisar las diferencias del uso de los términos artes visuales y artes plásticas. También se apunta que los estudiantes, en ocasiones, participan poco en las actividades y se muestran tímidos, en especial los varones en el caso de Danza⁴⁵ y Teatro, y que en Música se ha excluido a quienes no traen instrumentos.⁴⁶

⁴² Entendiendo a éste como la posibilidad de que los estudiantes logren expresar sus ideas, sentimientos y emociones y aprecien y comprendan el arte como una forma de conocimiento del mundo donde los sentidos, la sensibilidad estética y el juicio crítico desempeñan un papel central.

⁴³ SEP (2006), *Informe Nacional de Avance. Primer periodo de seguimiento*. México, p. 41.

⁴⁴ SEP (2006), *Informe Nacional de Avance. Primer periodo de seguimiento*. México, p. 41.

⁴⁵ En relación a la participación de los estudiantes, los programas invitan a la inclusión del grupo de alumnos de diversas formas. Por ejemplo, en el programa de estudios de Danza se cita lo siguiente: “Seguramente el

En el avance paulatino de la Reforma, el equipo de seguimiento fue tomando diversas decisiones producto de la valoración y reflexión de lo que se desarrollaba con los maestros. Ello dio lugar a que, en distintas etapas, se seleccionaran ángulos o aspectos de análisis de este proceso. De ahí que, en el Segundo Periodo de Seguimiento, se eligió a la asignatura de Artes para realizar un ejercicio de mayor profundización y comprensión del proceso en esta área. Durante este momento participan como asesores 68 maestros de Artes, los cuales acompañan a 215 maestros en 126 escuelas.⁴⁷ El capítulo *¿Qué logros y qué dificultades se identifican en la aplicación de los programas de Artes?* perteneciente al Segundo Informe de Seguimiento⁴⁸, da cuenta de una serie de aspectos que a continuación se exponen:

En cuanto a los profesores se refiere, se advierte que: Logran comprender mejor el programa; tienen disposición y apertura para poner en práctica las propuestas curriculares; han logrado trabajar de forma conjunta entre los colegas que imparten las disciplinas artísticas y con los profesores de otras asignaturas; consideran que las sugerencias didácticas les han brindado posibilidades para orientar su práctica docente; elaboran su planeación de clase, lo que facilita su trabajo con los alumnos; proponen

profesor se encontrará con alumnos que experimenten temor, vergüenza o miedo al ridículo ante la idea de bailar frente a un público, con el fin de evitar este tipo de incomodidades en los estudiantes se sugiere al grupo llevar a cabo una división del trabajo en la que todos los miembros participen, ya sea bailando, proponiendo la coreografía, realizando un pequeña escenografía, etcétera. Ello permitirá a los alumnos identificar que existen muchas actividades que contribuyen a lograr una escenificación dancística y no solamente bailar. Como ejemplos pueden citarse las siguientes tareas: actuar, diseñar y realizar la iluminación, la escenografía y el vestuario, hacer el guión escénico, coordinar una función, hacer el programa de mano, entre otras". SEP (2006), *Programa de estudios, Danza, Artes, Secundaria*, México, p. 69.

⁴⁶ El trabajo con los instrumentos musicales en la clase de música es una práctica tradicional por parte de los docentes. Sin embargo, el programa actual no le otorga un énfasis especial. Lo que es de suponerse es que, al aplicarse un nuevo currículum, se combinan prácticas docentes convencionales con los nuevos contenidos y actividades en el aula propuestos por la reforma. Un trabajo de seguimiento a mediano plazo en cuanto a éste y otros temas permitiría arribar a algunas conclusiones y derivar también en acciones que favorezcan el desarrollo de los diversos aprendizajes artísticos.

⁴⁷ Los comentarios y observaciones que a continuación se detallan, son producto de los informes que los asesores elaboraban y no es posible proporcionar la cantidad o el porcentaje preciso de los maestros que brindaron tal información.

⁴⁸ SEP (2006), *Informe Nacional de Avance. Segundo periodo de seguimiento*, México, p. 45

actividades diferentes, interesantes y amenas para los alumnos y utilizan los aprendizajes esperados como referentes para la evaluación.

También se presenta una serie de retos a resolver, tales como: La resistencia de los profesores a trabajar con el nuevo programa, particularmente a planear las clases; poca familiaridad de los maestros con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación; falta de dominio y conocimiento del programa. Incluso se refiere que algunos docentes no cuentan con el perfil académico que se necesita. Aunado a esto se reporta que la falta de materiales didácticos, el poco tiempo que se tiene para abordar los contenidos, la ausencia de trabajo colegiado y la existencia de grupos muy numerosos dificulta la adecuación e implementación de los programas de Artes.

Durante este Segundo periodo de seguimiento, se aplicaron cuestionaron a maestros, seis meses después de iniciado el proceso de la PEI. El número de participantes fue el siguiente: 31 maestros de Danza; 37 de Música; 36 de Artes visuales y 11 de Teatro. A diferencia del Primer Informe, aquí se recaba información de cada una de las disciplinas artísticas, por lo que a continuación se presentan algunos de los hallazgos obtenidos en este proceso.

Danza. Según el informe, los maestros aplican las estrategias de evaluación sugeridas en el programa (la lista de cotejo, el análisis de los registros en video de un parte del proceso educativo, la bitácora de clase y el intercambio de experiencias relacionadas con los procesos de exploración del movimiento); consideran que contar con un programa de Danza les ha permitido orientar de mejor forma su práctica docente; poseen una mayor comprensión del mismo (fundamentos, propósitos, enfoque y contenidos); investigan y leen sobre temas relacionados con la Danza; usan las TIC; han propiciado un buen ambiente de cooperación, integración de grupo y motivación en los alumnos.

Asimismo, algunos maestros se han enfrentado con varios obstáculos. A saber: Escasa familiaridad con ciertos términos que se manejan en el programa; dudas respecto al trabajo de búsqueda, exploración y manejo de emociones a través del cuerpo, así como el nivel de profundidad de los contenidos sugeridos en el programa: “cuáles priorizar y hasta dónde trabajarlos con los alumnos”⁴⁹. Los profesores también señalan la necesidad de contar con más elementos para orientar a los alumnos acerca de cómo trasladar la práctica de historias que escriben en las danzas creativas y, asimismo, plantean mayor información para desarrollar criterios que permitan seleccionar música adecuada para la exploración del movimiento.

Otro aspecto tiene que ver con el papel del docente que enseña danza, esto es, el cuestionamiento sobre qué tanto el maestro debe dar ejemplos y cómo evitar que se proponga un ejercicio contraproducente que limite la creatividad de los alumnos. También se preguntan sobre la conveniencia de abordar con los alumnos ciertos contenidos (por ejemplo, la valoración de la danza en la formación de los sujetos o las danzas rituales y sagradas⁵⁰).

Artes Visuales⁵¹. En cuanto a logros se advierte que los maestros han implementado nuevas formas de organización del grupo y diferentes tipos de actividades –por ejemplo, con ayuda de los alumnos montan exposiciones al término de cada bloque e invitan a la comunidad a conocer los trabajos elaborados-; usan la tecnología para apoyar la aplicación del programa, investigando y documentándose más acerca de los contenidos del programa haciendo uso de libros, videos y páginas web; se apoyan en las orientaciones didácticas sugeridas en el programa para lograr los aprendizajes

⁴⁹ SEP (2006), *Informe Nacional de Avance. Segundo Periodo de Seguimiento*. México, p. 47.

⁵⁰ Para tener una visión más amplia de los programas y de sus contenidos, se sugiere revisar la página de la reforma de secundaria, donde se halla la versión electrónica de estos documentos: <http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/>

⁵¹ El cambio de denominación de Artes plásticas a Artes visuales, tiene que ver con que ésta última va más allá del trabajo y experimentación con los materiales (educación plástica) e incorpora una tendencia hacia la interpretación de los diversos mensajes visuales. De ahí que en el programa de estudio se incluyan manifestaciones artísticas vinculadas a la fotografía y las instalaciones, entre otras.

esperados; “adaptan” los contenidos a las necesidades y a los intereses de los alumnos; muestran mayor seguridad al desarrollar sus clases; y tienen una mayor comprensión del enfoque de la disciplina.

Se consideran las siguientes dificultades: ha sido un cambio drástico para los maestros pues antes “podían trabajar lo que querían y lo que podían”⁵²; hay términos y conceptos en el programa poco familiares para los docentes; la disciplina artística requiere mucho de la observación, pero los maestros no acostumbran poner en práctica esa competencia; se manifiesta dificultad para comprender el sentido de algunas actividades; otros maestros sostienen que el enfoque de Artes es contradictorio, pues se busca que el alumno desarrolle su pensamiento artístico a través de diferentes experiencias y se limita a que sólo tenga experiencias con una disciplina.

Además se señala que a algunos docentes les falta comprender mejor el enfoque pedagógico y en ocasiones éstos no tienen el perfil adecuado para atender la disciplina; lo cual tiene implicaciones en su interpretación del programa y en el tipo de actividades didácticas que diseñan.

Teatro. Respecto de los logros que se identifican, se sostiene que los profesores hacen uso de las TIC para investigar los contenidos del programa; realizan prácticas pedagógicas más innovadoras que promueven la participación de los alumnos, así como el respeto y la tolerancia; ven con agrado que se cuente con un programa y lo están aplicando como se les ha sugerido.

Sin embargo, algunos maestros requieren: profundizar en el conocimiento del programa; aclarar el sentido de la evaluación en las artes y cómo asignar las calificaciones en los alumnos.

⁵² SEP (2006), *Informe Nacional de Avance. Segundo Periodo de Seguimiento*. México, p. 48.

Música. Respecto a los logros, en el Segundo Informe se dice que los maestros han hecho una buena interpretación y manejo del programa (trabajan con claridad a partir de los tres ejes de enseñanza); toman como referente para la evaluación los aprendizajes esperados; “adaptan” los contenidos a las necesidades e intereses de los alumnos; motivan a sus alumnos y han establecido un buen clima de trabajo en el aula.

Como dificultades se señalan las resistencias de algunos profesores para trabajar con el programa; la falta de comprensión y dominio del mismo; y la existencia de confusiones en torno a la planeación didáctica, por lo que se plantea la necesidad de ofrecer mayores orientaciones en este rubro.

Respecto al tema de la planeación didáctica, así como se encuentran testimonios sobre la seguridad para planear y abordar la metodología de proyectos y secuencias didácticas, también aparecen señalamientos sobre la dificultad para resolver satisfactoriamente el tema de la planeación.

Finalmente, se enlistan lo que los maestros consideran como los factores que dificultan la aplicación de los programas. Aquí se plantean asuntos organizativos, de funcionamiento y de infraestructura de los centros escolares, los cuales con frecuencia tienen un peso importante en el éxito o fracaso de una propuesta curricular. Algunos de los aspectos que se mencionan son:

- Carencia o insuficiencia de material didáctico para apoyar la aplicación de los programas (libros de la Bibliotecas de aula y Biblioteca Escolar, materiales multimedia, videos, audiocintas, revistas).
- Excesivo número de alumnos por grupo (40 o 50 en promedio), lo que dificulta el trabajo del profesor, pues no puede brindar atención personalizada ni organizar el trabajo por equipo como sugieren algunos programas.

- Poco equipamiento en las escuelas (no hay acceso a Internet para realizar investigaciones sobre determinados temas; además faltan proyectores, grabadoras, videocaseteras, televisores, DVD).
- Salones pequeños que dificultan el trabajo.
- Mobiliario insuficiente y poco adecuado.

Como se aprecia en varios señalamientos del Primer y Segundo informes de seguimiento, las necesidades formativas de los maestros ocuparon un lugar especial (sea por la necesidad de profundizar en la comprensión de los programas de estudio o porque los contenidos de los mismos resultaban poco familiares para los profesores) En tal sentido, y en paralelo al trabajo con las siguientes fases de la PEI, participé en diversas tareas que tuvieron como intención ampliar los referentes para la comprensión de los programas de estudio. Para tal efecto se propuso la elaboración de:

- Guías de trabajo y antologías (una por cada grado y para cada disciplina) para la comprensión de los nuevos programas de estudio.
- Serie de videos de apoyo para la interpretación curricular. Dichos programas se transmitieron por el canal 22 y también por la red Edusat. Para la elaboración de estos materiales se realizó la invitación a los especialistas, la asistencia en la grabación *in situ*, el desarrollo y/o revisión de los guiones respectivos y la edición de las versiones finales de dichos programas.
- Currículo electrónico (<http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx>), cuyo propósito fue enriquecer y ampliar la información de los programas de estudio. Esta página sigue vigente, aunque no hay un trabajo de actualización de la misma.

La Primera Etapa de Implementación fue importante porque puso a prueba la manera en que los maestros (sin libros de textos u otros apoyos) podían comprender y

enriquecer su práctica a través de recursos propios (de su experiencia y práctica docente) y de la localidad (museos comunitarios, danzas y tradiciones locales, cronistas populares, entre otros). Por supuesto, no se trata de justificar la carencia de materiales y recursos diversos, sino de colocar el ángulo de análisis en lo que los profesores pueden movilizar, desde su saber profesional, en los diversos procesos de transformación curricular. Esto también fue un valor agregado de la experiencia, porque en ocasiones las prácticas docentes aparecen determinadas por los libros de texto, y no por las características y necesidades de los alumnos, los ritmos de aprendizaje propios de un grupo y el acercamiento y conocimiento de los recursos culturales de una región.

La propia PEI significó en buena medida una experiencia de profesionalización docente para los maestros que fungieron como asesores. Y muy probablemente también para los profesores de aula mayormente implicados en este proceso. En más de una ocasión, y durante las reuniones nacionales, los maestros refirieron el desafío que había significado el acercamiento a los nuevos programas, la tarea de traducción y adaptación que habían tenido que hacer para asesorar a los profesores de aula y el conjunto del proceso que se experimentaba en términos de reconocer dificultades, resolver dudas, observar las prácticas de los profesores en el salón de clases y desarrollar criterios para valorar los logros y limitaciones. Ellos mismos (los asesores) estaban poniendo en juego su propio saber, experiencia y conocimiento. Producto de ello, la PEI fue altamente valorada por la mayoría de los docentes participantes en esta experiencia. Dos aspectos más confluyeron en esta experiencia: el tiempo que se planteó para el desarrollo de la PEI y la apertura para reconocer e indagar los resultados que emergían. Cambiar a los profesores, supone cambiar concepciones de trabajo ancladas a estructuras formadas a lo largo de la experiencia docente. En tal sentido se considera que la PEI tuvo una afortunada conceptualización que desarrolló un proceso cuidadoso con respecto a los tiempos de sensibilización y puesta en marcha de los diversos asuntos implicados. Cabe recordar que se planteó un periodo

de tres años para recoger información suficiente y hacer los ajustes necesarios a la propuesta curricular de la Reforma del 2006.

Algunas expresiones de los maestros en torno a limitaciones o carencias de la Reforma son explicables debido a que este proceso se desarrolló fundamentalmente en el ámbito de lo curricular. El tema de la gestión escolar, del financiamiento y de la normatividad fueron diluyéndose paulatinamente, lo que ocasionó que ciertos ámbitos (los espacios escolares y su uso, la evaluación de los aprendizajes, la revisión y renovación del mobiliario escolar) no fueran atendidos o lo fueran de manera parcial y sumamente limitada.

Con respecto a la situación actual de la Reforma de secundaria, los funcionarios actuales en la SEP optaron por brindar una atención prioritaria al nivel de primaria durante el presente sexenio (2006-2012). Ello se explica porque ante los procesos de reforma de preescolar y secundaria llevados a cabo entre los años 2000 y 2008, el nivel de primaria quedó desatendido y se propuso, por parte de la administración educativa, el desarrollo de un proceso de articulación de toda la educación básica.

Desafortunadamente, ello ha significado el descuido o abandono de ciertos mecanismos o dispositivos que, precisamente por su continuidad, sistematicidad y rigurosidad, mostraron logros. Por ejemplo, los procesos coordinados a nivel central por la DGDC de actualización y capacitación de los maestros en servicio, y la elaboración de materiales *ad hoc*, de acuerdo a las necesidades que se observaron al trabajar en talleres con profesores durante los años 2005 a 2007; actividades que prácticamente han dejado de existir.

Durante el año 2011 se realizó la actualización de los programas de primaria y ello implicó la reformulación de los programas de secundaria. En el caso de la asignatura de Artes para secundaria se aprecian cambios y ajustes menores, aunque la adecuación

ha sido poco consistente al incorporar aspectos escasamente coherentes con el espíritu original de la obra.

Capítulo 5. Reflexión crítica acerca del proyecto, valoración del problema práctico y recomendaciones a partir de la experiencia.

Los elementos advertidos por las investigaciones educativas en este nivel y relacionados con la pertinencia de los contenidos, la necesaria disminución de la sobrecarga académica y la posibilidad de desarrollar temas y actividades mayormente arraigados a la vida de los jóvenes, resultan altamente estimulantes para tratar de vislumbrar los cambios necesarios en el nivel de la secundaria, tratando de que ésta tenga un mayor nivel de pertinencia⁵³ para los estudiantes y sea capaz de brindarles herramientas útiles para su desarrollo social y personal.

Así, Etelvina Sandoval menciona que: “Es preciso definir el sentido de la educación secundaria y trabajar en una concepción de la pedagogía y las didácticas necesarias para el nivel”.⁵⁴ Por su parte Patricia Ducoing apunta lo que denomina los nuevos desafíos de la secundaria que debe afrontar: “su tránsito de una escuela para algunos hacia una para todos; de una escuela selectiva hacia una equitativa; de una escuela para estudiantes a una para adolescentes; de una escuela homogénea a una heterogénea; de una escuela sin sentido a una escuela con sentidos”.⁵⁵

Con base en los informes, los planteamientos de diversos autores y los avances que fue posible observar de manera directa en el trabajo de capacitación con los profesores, es previsible suponer algunos cambios graduales y significativos tanto en la concepción que se tiene de la asignatura como en la práctica docente de los profesores. Para la

⁵³ Dice Hargreaves que “la pertinencia también es importante en la perspectiva de futuro de un mundo que los adolescentes habitarán como adultos. Si uno de los objetivos de la escolarización es el de preparar a los estudiantes para su futuro, es necesario salvar la enorme distancia existente entre el conocimiento y las habilidades que necesitarán y lo que actualmente les proporcionan las escuelas. En Hargreaves, Andy et. al. (2000), *Una educación para el cambio. Reinventar la educación para los adolescentes*. SEP/Octaedro, México, p. 135.

⁵⁴ Sandoval Flores, Etelvina (2004), *La trama de la escuela secundaria. Institución, relaciones y saberes*. Editorial Plaza y Valdés y Universidad Pedagógica Nacional, México, p. 348.

⁵⁵ Ducoing Patricia, “La educación secundaria. Un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Enero-marzo 2007, año/vol. 12, Número 032, COMIE, Distrito Federal, México, p. 16

conformación de la propuesta curricular de Artes, como ya se ha dicho, existieron referentes clave (documentos curriculares de otros países, los recursos de primaria y la encuesta de maestros, entre otros) para decidir el modo de inserción de las disciplinas artísticas en el currículum.

En el campo de la pedagogía artística las herramientas conceptuales de Elliot W. Eisner, permitieron fundamentar decisiones clave. Sus reflexiones sobre la naturaleza del arte, las metodologías propias del campo y los planteamientos en torno a lo que implica la formación en esta área, orientaron e influyeron los documentos curriculares de la Reforma de Artes del 2006. Un aspecto sustancial consistió en adoptar la justificación esencialista para la enseñanza del arte. En ella se plantea que “el arte es un aspecto único de la cultura y la experiencia humanas, y que la contribución más valiosa que puede hacer el arte a la experiencia humana es aportar sus valores implícitos y sus características específicas; el arte debe ofrecer a la educación del hombre precisamente lo que otros ámbitos no pueden ofrecer”⁵⁶. Frente a la necesidad de justificar el valor del arte y por ende, su presencia en el currículum escolar, este tipo de argumentaciones permiten fundamentar el valor del aprendizaje artístico, en tanto experiencia vital que articula pensamiento y sentimiento para otorgar sentidos a la experiencia.

Como señala este autor: “El aspecto importante en este punto es que lo que en principio parece un conjunto de formulaciones abstractas sobre la naturaleza del arte, afecta a los proyectos prácticos de la clase”⁵⁷. Esto es, el posicionamiento que se adopta en un currículum se extiende a múltiples ámbitos del quehacer con el programa de estudios y pueden motivar una nueva cultura escolar, aquélla más afín a los modos de pensamiento que las artes evocan, desarrollan y afinan. Al respecto dice Eisner: “Me refiero a una cultura escolar que de mayor importancia a la exploración, que asigne mayor valor a la sorpresa que al control, que otorgue más atención a lo

⁵⁶ Elliot W. Eisner (1995), *Educación la visión artística*. Paidós, España, p. 5

⁵⁷ Elliot W. Eisner (1995), *Educación la visión artística*. Paidós, España, p. 8

distintivo sobre lo estandarizado, y que preste más interés a lo metafórico que a lo literal. Es una cultura educativa centrada en el llegar a ser, que valora lo imaginativo sobre lo fáctico, que asigna mayor prioridad a la interpretación que a la medición y que, finalmente, encuentra más significativa la calidad del viaje que la velocidad a la que se ha llegado”.⁵⁸

Lo que los profesores han señalado sobre su experiencia con el programa de estudios de esta asignatura debería marcar una línea de trabajo específica desde la SEP para atender las necesidades formativas de los docentes en servicio, reformular los planes de estudio de las escuelas normales y establecer un mecanismo de revisión y actualización permanente de los programas de estudio, entre otros aspectos.

5.1. Valoración del problema práctico

Para advertir lo que implicó la elaboración curricular de la asignatura de Artes, se bosquejan a continuación algunos elementos en torno a los problemas que aquejan a esta materia.

- 1) En el plano de lo escolar, con frecuencia las actividades artísticas se organizan para dar “relieve y vistosidad a la escuela”, lo cual provoca que se preparen expresamente bailables, presentaciones o exposiciones que tiene como finalidad mostrar lo que, en el ámbito artístico, son capaces de hacer los alumnos. Esto en realidad expresa una concepción de la actividad artística ligada casi exclusivamente a la elaboración de productos para exhibir (murales, presentaciones corales, exhibiciones plásticas), aunque en ello se desplacen los propósitos educativos (qué, cómo y para qué enseñar ciertos contenidos artísticos), se diluya el ejercicio sistemático y profundo con la asignatura o se favorezca la adopción de contenidos que podrían trabajarse a lo largo del año y

⁵⁸ SEP (2003), *Miradas al arte desde la educación*, Cuadernos, Biblioteca para la actualización del maestro, México, p. 27.

con mayor impacto en los jóvenes por el ejercicio continuo y permanente de aspectos o problemáticas vinculadas al campo⁵⁹.

- 2) La formación de los maestros ha sido muy heterogénea (profesores egresados de casas de cultura, de escuelas profesionales de artes, de escuelas normales superiores, entre otras instancias), lo que ha significado que se cuente con competencias muy diversas en lo referente a la enseñanza de las Artes. Asimismo, el sistema educativo ha priorizado otros saberes que son considerados clave para la formación de los alumnos (especialmente español y matemáticas), en demérito de los aportes de esta área.
- 3) El tema de la infraestructura deficiente o limitada para que los docentes puedan llevar a cabo su trabajo es indicativo también del tipo de intereses formativos que se advierten como relevantes para las autoridades educativas.
- 4) En las aulas, a menudo, las prácticas de los docentes se relacionan con ciertas ideas o estereotipos de los propios contenidos artísticos. Se privilegia lo bello, lo útil, lo decorativo. En lugar de aprovechar el espacio para explorar nuevas inquietudes, lenguajes o temas motivo de interés para los jóvenes, los ejercicios de imitación en dibujo y artes plásticas, las prácticas musicales relacionadas casi de manera exclusiva con la flauta o el montaje de bailes regionales siguen teniendo un peso relevante, aunado al aprecio por la habilidad técnica y el saber hacer práctico de los alumnos.

Teniendo este marco, podría considerarse que varios de estos aspectos fueron abordados en el proceso de la Reforma. Por un lado, el desarrollo de una propuesta

⁵⁹ Es necesario que el trabajo con esta asignatura, especialmente cuando se aborda con jóvenes, intervenga en procesos formativos mucho más amplios que los que hasta ahora son considerados por la escuela. En el documento *Arte y ciudadanía* del Ministerio de Buenos Aires (documento de carácter interno y no publicado), se señala que: “El arte produce subjetivación, permite al sujeto entrar en el mundo de la significación, en el que funda su diferencia y su lazo con los demás. Ser sujetos de la cultura significa estar en una trama simbólica en la que tiene lugar el propio deseo. El espacio artístico-cultural garantiza esta doble pertenencia que permite a los sujetos estar en un mundo de valores en el que también se es valorado”. Ministerio de Buenos Aires, *Arte y ciudadanía*. Argentina, p. 28

curricular más articulada, facilita que el trabajo en aula tenga claras orientaciones didácticas y metodológicas; que el tema de los eventos y la participación en festivales logre tener una mayor coherencia con el programa, al plantearse en dichos documentos el tipo de procesos y productos a desarrollar, y que haya una cierta legitimación del valor de las artes en la escuela por la presencia de programas nacionales emitidos por la SEP. Por supuesto faltan aspectos a resolver, entre ellos una política de desarrollo de la educación artística en la escuela básica, en tanto las prioridades académicas de la institución insisten en la preeminencia del trabajo con las asignaturas de prestigio académico (Español y Matemáticas).⁶⁰

Otro punto a considerar es el tema del desarrollo de una política cultural que brinde atención y prioridad a la formación artística de la población. Mientras ello no suceda, el trabajo en las escuelas seguirá siendo un ejercicio relativamente marginal, sin los apoyos y comprensión necesarios para su crecimiento.

5.2. Recomendaciones a partir de la experiencia

Elaborar una propuesta curricular implica tener presente los diversos sujetos y espacios en los que tomará concreción dicha propuesta. En este caso hablamos de considerar las características de los alumnos y maestros, así como el reconocimiento de la forma en que se organizan las escuelas.

Uno de los aprendizajes de esta experiencia de reforma es la recomendación de que en futuras ocasiones se hiciera un acercamiento mayor con el tipo de prácticas docentes que se desarrollan en la Educación artística. Elliot W. Eisner lo plantea en *El arte y la creación de la mente*: “¿qué hacen los enseñantes de arte cuando enseñan y cuáles son las consecuencias? Cuando hablo de preguntar qué hacen los enseñantes me refiero a plantear preguntas como las siguientes: ¿qué tipo de actividades curriculares plantean

⁶⁰ Respecto a ello, Eisner declara que “la escuela que necesitamos reconocerá que diferentes formas de representación desarrollan diferentes formas de pensar, transmiten diferentes clases de significado y hacen posibles diferentes calidades de vida. El alfabetismo no se limitará a decodificar textos y números”. Elliot W. Eisner (2002), *La escuela que necesitamos*, Amorrortu Editores, 2002, p. 11.

los enseñantes a sus alumnos? ¿Con qué contenidos se relacionan esas actividades? ¿Qué formas de pensamiento suscitan? ¿Cómo presentan los enseñantes lo que quieren que aprendan sus alumnos? ¿Qué proporción del discurso se centra en cuestiones estéticas? ¿Qué proporción en cuestiones técnicas? Preguntas como éstas son importantes porque si sabemos poco de los procesos que emplean los enseñantes en clase, no estaremos en una buena posición para mejorar la enseñanza”⁶¹.

Es decir, reconocer las prácticas de los docentes, analizar el trabajo que realizan con los contenidos de las disciplinas artísticas, valorar el tipo de pensamiento que se encuentran desarrollando en las aulas, son elementos a los cuales debe prestárseles mayor atención para ofrecer un currículum que pueda ser comprendido y apropiado por los profesores de la escuela secundaria.

Por otro lado, a pesar de que en el proceso de la reforma se reflexionó seriamente sobre las conveniencias para elaborar un currículum prescriptivo y exhaustivo, lo cierto es que profesores de varias entidades deseaban implementar otras prácticas con la asignatura. Es probable que, ante la necesidad de comprobar si lo realizado por el equipo técnico de la Secretaría tenía pertinencia, se haya manifestado una cierta inflexibilidad para abrir otras posibilidades de ejercicio con la asignatura.

A la luz de la distancia parecería conveniente aceptar la presencia de dinámicas y movimientos diversos en las escuelas y comprender más ampliamente las posibilidades y tradiciones de los centros escolares. A la distancia, la diversidad cobra valor y sentido de realidad, considerando la pluralidad de formas en que operan las escuelas.

En relación a la concepción del cambio educativo⁶², diversos autores plantean la necesidad de abordar y articular sistémicamente los diversos dispositivos que influyen en la enseñanza y el aprendizaje. Esto es, los materiales educativos, la organización de

⁶¹Elliot W. Eisner (1995), *Educación la visión artística*. Paidós, España, p. 263-264.

⁶²Hargreaves, Andy, et. al. (2000), *Una educación para el cambio. Reinventar la educación para los adolescentes*. SEP/Octaedro, México.

la escuela, la gestión directiva, la formación y desarrollo profesional de los maestros, el uso del tiempo escolar, la planeación y evaluación, etcétera. Al considerar el trabajo con la reforma de secundaria del 2006, resulta claro que, fundamentalmente el proceso implicó cambios en lo curricular, pero se dejaron fuera aspectos centrales que afectan la vida cotidiana de las escuelas (el papel del equipo directivo en el fortalecimiento del trabajo colaborativo; la continuidad en los trayectos formativos de los maestros, la reformulación de los procesos de evaluación institucional desde los nuevos enfoques pedagógicos, entre otros) y que muy probablemente afectaron la viabilidad y logros del proceso. Un proceso de cambio, entonces, debería idealmente de plantear la realización de acciones de muy distinto tipo, a modo de que el conjunto de aspectos que se modifican paulatinamente permeen la acción educativa.

Otro elemento a considerar es el tema de los alumnos. Al respecto Andy Hargreaves señala que “es necesario ampliar la autoridad de los estudiantes a través de aprendizaje cooperativo, de implicación activa en la innovación”⁶³, esto es, en procesos de cambio nadie debería quedar fuera. La reforma de secundaria del 2006 hizo un gran hincapié en la necesidad de tener en el centro a los adolescentes. Sin embargo, las acciones del cambio fueron claramente insuficientes en este rubro.

La recomendación inicial de colocar al alumno en el centro del proceso escolar resultó un tanto desdibujada e insuficiente, y en gran parte las discusiones y debates sobre los contenidos y temas del currículum, la carga horaria correspondiente a las asignaturas y los diversos movimientos que se preveían en las escuelas (de horarios, de elección de tutores-maestros, de la elección de la disciplina artística a abordar en cada centro escolar, de las necesidades de mayor infraestructura y presupuesto para contratación de maestros), terminaron por imponerse.

Eduardo Weiss refleja críticamente este desdibujamiento al respecto del papel de los jóvenes y la Reforma de secundaria: “Aparece en el discurso, pero se pierde en la

⁶³ Hargreaves, Andy, et. al. (2000). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. SEP/Octaedro. México, p. 77.

concreción curricular. El tema de los jóvenes (especialmente los “urbanos marginados”) y las nuevas culturas juveniles es central en la discusión en el Cono Sur de América, como muestran diversas publicaciones recientes, pero aún es muy incipiente en el debate educativo mexicano. Hay que fortalecer la investigación y la discusión pública sobre estos temas”.⁶⁴

Sin embargo, algunos puntos esperanzadores de este proceso de Reforma se relacionan con el gran interés mostrado por los profesores de Artes en las experiencias de capacitación. Su entrega y trabajo creativo permearon permanentemente el proceso de la Primera etapa de implementación. A través de actividades, proyectos, presentaciones y escenificaciones, los docentes mostraron sus amplias capacidades como creadores y sus posibilidades para el disfrute estético. Probablemente experiencias de este tipo proveen a los maestros de nuevos elementos formativos que podrán capitalizarse en otros procesos educativos.

Asimismo, la estrategia de comunicación con los estados y las formas que se adoptaron para el diálogo permanente, favorecieron el desarrollo de relaciones de confianza y acompañamiento especialmente productivas. A pesar del gran centralismo que ejerce la Secretaría de Educación Pública, la Reforma de secundaria fue un espacio muy propicio para establecer un vínculo comprensivo entre las responsabilidades, dificultades y tensiones que se viven en el sistema educativo federal y se comparten entre las autoridades centrales y las estatales.

Finalmente, señalar que la posibilidad de participar en un proceso de carácter nacional en el campo de las Artes constituyó para mí una experiencia de gran crecimiento personal y profesional, por los retos pedagógicos que el proyecto planteó y por las decisiones que se tomaron, las cuales implicaron de manera profusa y profunda a los miembros de los equipos técnicos de la Subsecretaría de Educación Básica.

⁶⁴ Weiss Eduardo (2005), “Retos y perspectivas de la educación secundaria en México”, en *Expansión de la educación secundaria en México. Logros y dificultades en eficiencia, calidad y equidad*, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Unesco, París, p. 175

Bibliografía

Akoschky, Judith (1998), *Artes y escuela, aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*, Paidós, Buenos Aires.

Ducoing, Patricia (2007), “La educación secundaria. Un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Enero-marzo 2007, año/vol. 12, Número 032, COMIE, México.

Eisner W. Elliot (2004). *El arte y la creación de la mente*. Ed. Paidós, Barcelona, España.

Eisner, W. Elliot (1995), *Educación la visión artística*, Paidós, Barcelona, España.

Eisner, W. Elliot (2002). *La escuela que necesitamos*. Amorrortu Editores, Argentina.

Gardner, Howard (1994), *Educación artística y desarrollo humano*, Paidós, Barcelona, España.

Gardner, Howard (1987), *La teoría de las inteligencias múltiples*, FCE, México.

Hargreaves, Andy, et. al. (2000), *Una educación para el cambio. Reinventar la educación para los adolescentes*. SEP/Octaedro, México.

Moreno Olivos, Tiburcio (2005), *Política educativa. Miradas Diversas*. Universidad de Valencia, España.

Perrenoud, Philippe (2003), *Construir competencias desde la escuela*. J C Sáez. Editor, Chile.

Perrenoud, Philippe (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*. Biblioteca para la actualización del maestro, Secretaría de Educación Pública, México.

Perrenoud, Philippe (2004), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó/Colofón. México.

Popkewitz S. Thomas, et. al. (2007), *El mito de la reforma educativa. Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio*. Ediciones Pomares, Barcelona, España.

Ver Quiroz, Rafael (2000), “Las condiciones de posibilidad de aprendizaje de los adolescentes en la educación secundaria”, en *Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias con*

Especialidad en Investigaciones Educativas, Departamento de Investigación Educativa, Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV-IPN), México.

Sandoval, Etelvina (2004), *La trama de la escuela secundaria. Institución, relaciones y saberes*. Editorial Plaza y Valdés y Universidad Pedagógica Nacional, México.

Sandoval, Etelvina (2007). “La reforma que necesita la secundaria mexicana”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo 2007, año/vol. 12, número 032, COMIE.

Santos del Real Annette (2005), “Expansión de la educación secundaria en México. Logros y dificultades en eficiencia, calidad y equidad”, en *Expansión de la educación secundaria en México. Logros y dificultades en eficiencia, calidad y equidad*, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE), Unesco, París.

Weiss, Eduardo (2005), “Retos y perspectivas de la educación secundaria en México”, en *Expansión de la educación secundaria en México. Logros y dificultades en eficiencia, calidad y equidad*, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE), Unesco, París.

Torres, Jurjo (2000), *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Morata, Madrid.

SEP (2000), *Primer Curso Nacional para Directivos de Educación Secundaria. Lecturas*. Programa Nacional de Actualización Permanente. SEP. México.

SEP (2002), *Libro para el maestro, Educación Artística, Primaria*. México.

SEP (2006), *Informe Nacional de Avance. Primer Periodo de Seguimiento*. México.

SEP (2006), *Informe Nacional de Avance. Segundo Periodo de Seguimiento*. México.

Fuentes electrónicas citadas

Subsecretaría de educación básica: <http://basica.sep.gob.mx/seb2010/start.php?act=filosofia>.
Página consultada el 27 de diciembre del 2011 a las 11:56 AM.

Subsecretaría de educación básica:
<http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/start.php?act=objetivos>. Consultado el 28 de diciembre del 2011 a las 14:47 AM.

Programa de estudio de Artes visuales:
http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/artes/artes_visuales/programa/programa_artesvisuales.pdf, págs. 105 y 106. Página consultada el día 8 de diciembre del 2011 a las 11:35 AM.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía:
<http://www.inegi.org.mx/Sistemas/temasV2/Default.aspx?s=est&c=17484>. Página consultada el día 15 de diciembre del 2011 a las 16.15 PM.

Reforma de secundaria:
<http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/> Página consultada el día 23 de diciembre del 2011 a las 10.13 AM.