



GOBIERNO FEDERAL

SEP

90 años
1921 - 2011

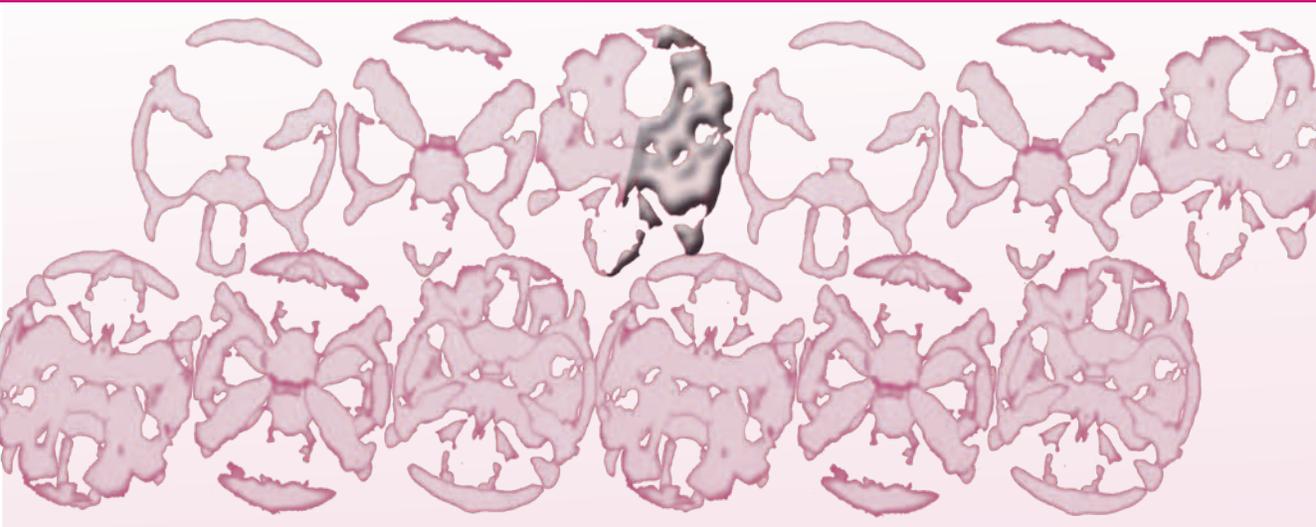
ISBN: 978-607-467-054-7

Subsecretaría de Educación Básica

Serie: Teoría y Práctica Curricular de la Educación Básica



Las Artes y su enseñanza en la Educación Básica



Las **Artes** y su enseñanza en la Educación Básica

Serie: Teoría y Práctica Curricular de la Educación Básica

Secretaría de Educación Pública

Alonso Lujambio Irazábal

Subsecretaría de Educación Básica

José Fernando González Sánchez

Dirección General de Desarrollo Curricular

Leopoldo F. Rodríguez Gutiérrez

Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa

Juan Martín Martínez Becerra

Dirección General de Materiales Educativos

María Edith Bernáldez Reyes

Dirección General de Educación Indígena

Rosalinda Morales Garza

Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio

Leticia Gutiérrez Corona

Las **Artes** y su enseñanza en la Educación Básica

Las Artes y su enseñanza en la Educación Básica fue elaborado por la Dirección General de Desarrollo Curricular, que pertenece a la Subsecretaría de Educación Básica, de la Secretaría de Educación Pública, con la colaboración de la Universidad Pedagógica Nacional.

Coordinación General
Leopoldo F. Rodríguez Gutiérrez
Noemí García García

Coordinación académica
por la Secretaría de Educación Pública
Ernesto López Orendain
Marisela Islas Vargas

Coordinación académica
por la Universidad Pedagógica Nacional
Rosa María Torres Hernández

Autores
Aarón Hernández Farfán
Enriqueta García Guerrero
José Antonio Rodríguez Cardeño
Lilían Dabdoub Alvarado
María Elena Olivia Roldán Flores
María Yolanda Quiroz Arce
Omar Castillo Moreno
Rosa María Torres Hernández
Samuel Morales Escalante

Coordinación editorial
Gisela L. Galicia

Cuidado de edición
Rubén Fischer

Coordinación de diseño
Marisol G. Martínez Fernández

Diseño de portada e interiores
Lourdes Salas Alexander

Formación
Víctor Castañeda

Primera edición, 2011

D.R. © Secretaría de Educación Pública, 2011
Argentina 28, Centro, CP 06020
Cuauhtémoc, México, D. F.

ISBN: 978-607-467-054-7

Hecho en México
MATERIAL GRATUITO/PROHIBIDA SU VENTA

Índice

Presentación	11
Introducción	13
1. Perspectivas en la enseñanza de las artes en la educación básica	17
Conceptos y nociones relativos al arte	17
La enseñanza de las artes en la educación básica	20
Tendencias de la enseñanza de las artes en la educación básica	26
El valor de la educación artística	34
2. El papel formativo de las artes en la educación básica	45
Desarrollo cognitivo	46
Desarrollo de la imaginación y la creatividad	63
Desarrollo de la experiencia y la percepción estética	76
Desarrollo de las facultades analíticas y la comprensión de los contextos culturales	86

3. Cuatro disciplinas artísticas como lenguajes de las artes	103
Artes visuales	106
<i>Antecedentes históricos</i>	108
<i>¿Por qué enseñar artes visuales en la educación básica?</i> ...	115
<i>Conocimientos fundamentales en la enseñanza</i> <i>de las artes visuales</i>	119
Danza y expresión corporal	121
<i>Antecedentes históricos de la enseñanza de la danza</i>	121
<i>El campo de la enseñanza de la danza</i> <i>en la educación básica mexicana</i>	125
<i>¿Por qué enseñar danza en la educación básica?</i>	127
<i>Contenidos fundamentales en la enseñanza de la danza</i> <i>en el sistema educativo básico</i>	132
<i>Tendencias de la enseñanza de la danza</i> <i>en la educación básica</i>	135
Música	145
<i>Panorama histórico de la educación musical</i>	145
<i>La educación musical en México</i>	155
<i>Beneficios del estudio de la música en el nivel básico</i>	158
<i>Contenidos fundamentales en el estudio</i> <i>de la música en el nivel básico</i>	170
<i>Tendencias actuales en la educación musical</i>	179
<i>Situación actual de la música en la enseñanza</i> <i>básica en México</i>	188
<i>Perfil del maestro de música</i>	195
Teatro	197
<i>Antecedentes históricos</i>	198
<i>Importancia del desarrollo de una pedagogía del teatro</i> ...	203
<i>La pedagogía del teatro en la educación básica</i>	208
<i>La pedagogía del teatro en el mundo</i>	213

4. El enfoque por competencias y la enseñanza de las artes	219
Aprendizajes esperados	227
Consideraciones para el trabajo del docente en la enseñanza de las artes	230
Evaluación del aprendizaje	232
5. Competencias docentes para promover el aprendizaje de las artes	239
Formación para el desarrollo de competencias docentes para la enseñanza de las artes	239
<i>Conocimientos pedagógicos, habilidades y actitudes docentes</i>	247
Evaluación del desempeño docente para el desarrollo de competencias profesionales en la enseñanza de las artes	259
Bibliografía	269



Presentación

La Secretaría de Educación Pública (SEP) edita la serie *Teoría y práctica curricular de la educación básica*, para continuar apoyando la consolidación de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Su propósito es impulsar la comprensión de los enfoques, campos formativos, asignaturas y contenidos del currículo nacional, apoyar la enseñanza en los distintos campos formativos y asignaturas en los tres niveles de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y, al mismo tiempo, convertirse en una herramienta útil para fortalecer la actualización y formación continua de los y las docentes en los distintos espacios disciplinares de la educación básica.

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

Los títulos que conforman la serie han sido cuidadosamente elaborados por especialistas a nivel nacional e internacional en los diferentes campos que integran el currículo de educación básica, con el fin de apoyar la

comprensión de los procesos de transformación curricular que en el marco de la RIEB experimentan docentes, directivos, personal técnico y de apoyo, así como alumnos en los jardines de niños y en los planteles de educación primaria y secundaria.

Asimismo, se abordan temas relativos a los campos formativos del currículo nacional de la educación básica de las siguientes asignaturas según su distribución en los planes y programas correspondientes: Matemáticas, Ciencias, Formación Cívica y Ética, Historia, Geografía, Artes, y Educación Física. En cada volumen se presenta un panorama actualizado del desarrollo de las didácticas de las asignaturas así como sus enfoques pedagógicos y las sugerencias para su tratamiento en cada nivel educativo.

La serie *Teoría y práctica curricular de la educación básica* se suma a otras acciones de producción de materiales y desarrollo de actividades de actualización con el compromiso de fortalecer la formación continua de los docentes de educación básica, mediante la promoción del análisis y discusión de temas de apoyo didáctico relacionados con el tratamiento de los contenidos de aprendizaje y sus enfoques, con el fin de contribuir a mejorar la calidad de la educación básica en México.

Secretaría de Educación Pública



Introducción

El propósito de este libro es contribuir a la enseñanza de la artes en la educación básica. El tópico es idóneo para entablar un diálogo entre quienes se ocupan de producir el conocimiento y aquellos que incursionan en las escuelas para promover aprendizajes. En tanto que son estos últimos los que asumen cotidianamente el reto de lograr que los alumnos desarrollen las competencias para la vida, y en particular las competencias artísticas, puede serles de gran utilidad conocer acerca del papel formativo de las artes, sus perspectivas de enseñanza, sobre el lenguaje y las disciplinas artísticas, así como las formas de promover el aprendizaje de las artes.

Se sabe que la Reforma Integral de la Educación Básica presenta retos a los estudiantes y a los docentes, ya que todo cambio implica nuevas propuestas para el aprendizaje y la enseñanza; por tanto, sería inadecuado pretender que se den cambios en materia de enseñanza de las artes sin presentar su panorama actual. De manera particular, la Reforma de la Educación Primaria, en lo que corresponde a las artes, se orienta a propiciar el desarrollo y fortalecimiento de competencias artísticas, como lo señala el *Plan de Estudios 2009*, y son: percepción estética, abstracción interpretativa y comunicación creativa.

Este texto se sustenta en la convicción de la pertinencia de mostrar un balance reciente de los contenidos, las prácticas y los procesos que se han producido en los organismos internacionales, los centros de investigación y los proyectos educativos en la última década en torno a las artes y su enseñanza en la educación básica.

Los datos expuestos y las propuestas sugeridas para los profesores provienen de estudios, documentos oficiales, tesis, reportes de investigación, libros, artículos de revistas y sitios de la Internet. Se consideran libros publicados o reeditados en español en la última década, aun cuando su publicación original fuera anterior; de igual forma se recurre a textos clásicos como antecedente que ayuda a comprender las tendencias de la enseñanza de las artes.

Las investigaciones y propuestas que se produjeron durante las décadas de los 80 y 90 presentan un abanico de posibilidades para la enseñanza de las artes, donde se conjugan aportaciones de las humanidades –campos de conocimiento clásicos en las artes–, y la visión innovadora de la psicología, la antropología, la semiótica y la etnografía, entre otras, sin descuidar el saber propio de las artes desde la visión de los artistas.

Algunos de los documentos analizados, que se elaboraron en los años 90 y en este siglo, permiten revalorar el esfuerzo que diversos profesionales de las artes realizaron para orientar la actividad educativa en las escuelas, y apreciar su transformación en propuestas para desarrollar dentro y fuera de los salones de clases. Los lenguajes del teatro, las artes visuales, la música y la danza son fuente clave para desarrollar la enseñanza de las artes; prueba de ello son las diversas propuestas generadas desde cada campo.

Para la producción de este libro se consideraron organizaciones sociales y grupos de investigación, como el Proyecto Zero, que han creado propuestas relevantes para la enseñanza de las artes; de igual manera se estimó la intensidad con la que se han incorporado conocimientos y relaciones entre disciplinas y acontecimientos en el ámbito de la enseñanza de las artes. Hoy, en la tarea de promover el reconocimiento del papel que la enseñanza de las artes pue-

de cumplir a favor de la formación de ciudadanos pensantes y participativos, con habilidades y conocimientos para expresarse mediante el arte, además de apreciarlo y contextualizarlo, es fundamental tomar en cuenta desde la revolución cognoscitiva hasta la visión del arte como sistema simbólico.

Con este trabajo se muestra la clara intención del campo de las artes para constituirse como uno de los ejes de la formación de valores, la formación personal y el desarrollo de la sensibilidad.



1. Perspectivas en la enseñanza de las **artes** en la educación básica

Conceptos y nociones relativos al arte

El concepto de arte en el mundo occidental, según Tatariewicz (2007), es un “concepto abierto”, al igual que todas las nociones asociadas a él, como belleza, experiencia estética y creatividad. Estos conceptos tienen características similares, porque son resultado de la confluencia de muchas familias de ideas, pero no se reducen a una sola connotación.

El arte en la Antigüedad y la Edad Media incluía las bellas artes y los oficios manuales (producto de la ejecución de una destreza); en realidad se consideraba la destreza de la producción en sí; es decir, el producto de un experto:

En consecuencia, no sólo podía considerarse arte la pintura o la sastrería, sino también la gramática y la lógica en tanto [...] su conjunto de reglas, tipos y habilidades. De este modo, el arte tuvo en un tiempo un campo mucho más amplio: era más amplio porque incluía no sólo los oficios manuales, sino también parte de las ciencias (Tatariewicz, 2007:40).

Las artes se dividían en vulgares y liberales, pero no estaban separadas; la clasificación respondía más a su carácter: las comunes o vulgares esta-

ban en el rango de lo mecánico y se aprendían en las escuelas de destrezas prácticas o bellas artes, en tanto que las liberales (gramática, retórica, lógica, aritmética, geometría, astronomía y música) eran más exactas y se enseñaban en las universidades.

En el Renacimiento, el concepto de arte se modificó al excluir los oficios y las ciencias de este ámbito e incluir la poesía. Desde esta orientación las artes se constituyeron en una entidad coherente, una clase separada de destrezas, funciones y producciones humanas (Tatarkiewicz, 2007). Se dio más valor a la belleza y los artistas se repositionaron en un estatus superior al de los artesanos. A su vez, el decaimiento de la industria, la economía y el comercio contribuyeron a que se invirtiera en las producciones de los artistas, de tal suerte que crecieron sus finanzas y sus ambiciones, lo que los separó de los artesanos.

En el siglo XVIII los oficios manuales no eran parte de las artes y las ciencias, sólo las bellas artes se reconocían como tales; fue precisamente en este siglo cuando se estableció la teoría de las bellas artes, que buscaba unificar las características comunes a todas. Ya en el siglo XIX, el término bellas artes fue de uso exclusivo para la expresión "arte".

El debate acerca del concepto de arte no concluyó con la teoría de las bellas artes, por el contrario, reclamó la definición de características distintivas, que las hacen diferentes de otras actividades humanas. Se retomó el recorrido histórico-filosófico que hace Molinera (s/f:5) acerca de cómo se ha definido al arte en distintas épocas:

- *El rasgo distintivo del arte es que produce belleza* (Platón y L. B. Alberti). Esta definición es apropiada para referirse al arte clásico, pero no al gótico o barroco, o al siglo XX. Por tanto se considera demasiado amplia o restringida.
- *El rasgo distintivo del arte es que representa o reproduce a la realidad* (Sócrates y Leonardo). El resultado de esta definición, en un tiempo tan popular, no es más que una reliquia de la historia.

- El rasgo distintivo del arte es *la creación de formas* (Aristóteles, Bell, Fry y Witkiewicz). Esta definición es la más moderna. La forma de las obras de arte no tiene que ser pura forma: puede ser funcional o figurativa.
- El rasgo distintivo del arte es *la expresión* (intención del artista) (Benedetto Croce y Kandinsky).
- El rasgo distintivo del arte es *que produce la experiencia estética* (efecto del receptor). El término "experiencia estética" es ambiguo.
- El rasgo distintivo del arte es *que produce un choque* (Henri Bergson). No se aplica al arte clásico.

El concepto de arte como lo indica Tatarkiewicz (2007), en sentido abierto, tiene como imperativo atender el desarrollo del mundo del arte, porque es ahí donde se despliegan las obras, los movimientos y las tendencias en las expresiones artísticas y los artefactos. Para los teóricos del arte, los artefactos son territorios del dominio del campo de las artes.

Este concepto amplio de arte tiene implicaciones para la educación:

Hacer arte es algo que está al alcance de casi todo el mundo. No es una actividad altamente especializada, como lo es la física nuclear, que está vedada a quienes carecen de un alto grado de habilidad matemática. Se requieren diversas habilidades rudimentarias para hacer arte, así como la capacidad para reconocer la naturaleza de la empresa. Tales habilidades y tal comprensión están al alcance de los niños muy pequeños. Naturalmente, la creación de obras maestras requiere destrezas de un tipo que pocos pueden lograr, pero las obras maestras constituyen sólo una parte diminuta de la clase de artefactos que conciernen a la teoría del arte (Dickie, 2005:26-27).

Hoy, el arte se entiende como un sistema cultural que implica símbolos, hechos e instituciones específicas. "El arte no es sólo técnica, es historia, es lenguaje de una época y cultura; el arte no es patrimonio de un solo hombre, es patrimonio de la humanidad" (Ros, 2004:6). Así, se considera al arte como una forma de lenguaje y de expresión debido a que por medio del objeto del arte el sujeto satisface necesidades estéticas y culturales, manifiesta su ideología, conocimiento, subjetividad y visión de la realidad, plasmando en ella su personalidad, cultura y medio social de referencia.

Las artes son lenguajes en un amplio sentido, porque se asocian a la noción dinámica de cultura; son un sistema cultural, por ello no contienen símbolos delimitados y hacen uso de cualquier cosa en el juego de símbolos y contexto para la interpretación estética (Geertz, 1973,1983, 1994; Agirre, 1996, 1997).

La enseñanza de las artes en la educación básica

Comprender el papel que tiene la enseñanza de las artes obliga a reflexionar en las construcciones sociales sobre el arte en la historia de la humanidad. Esto no es tarea fácil; se requiere tomar en cuenta el tejido social y considerar los significados creados por el hombre.

Si para los países europeos incluir las artes en la educación básica fue una tarea de siglos atrás, para países como el nuestro es una labor llena de sentido social en el siglo XXI. La resistencia a incluir las artes en la enseñanza dirigida a las masas fue mayor en los países fuera de Europa.

En el llamado tercer mundo, la introducción de las artes en la educación básica fue posible cuando quedaron destruidas las formas colonialistas con la modernización:



La enseñanza del arte y de la educación física tardó más tiempo en penetrar en los sistemas educativos no occidentales; hasta la vinculación ideológica entre estas asignaturas y la civilización de la sociedad se convirtió en un componente de la ideología nacional que empezó a darse por sentado bien avanzado el siglo XX.

A mediados del siglo XX se produjeron dos revoluciones sociales clave para producir estos cambios. Primero, el colonialismo y el racismo occidentales se vieron atacados como teorías del progreso y fueron derrotados. Segundo, se organizó un nuevo orden internacional alrededor de los Estados-nación y surgió el nacionalismo (Kamens y Cha, 1999:66).

Kamens y Cha (1999) realizaron un estudio del periodo 1860-1900 que les permitió mostrar el tiempo asignado a las artes en diversas regiones del mundo.

Tabla 1. Tiempo asignado a la enseñanza del arte por regiones mundiales y periodos históricos (en porcentaje)¹			
Región	1920-1944	1945-1969	1970-1986
América Latina	14.5	9.8	8
Occidente	10.5	10.8	13.5
Caribe	8.9	8.3	7.4

Fuente: D. H. Kamens y Y. K. Cha (1999), “La legitimación de las nuevas asignaturas en la escolarización de masas: orígenes (siglo XIX) y difusión (siglo XX) de la enseñanza de arte y de la educación física”, en *Revista de Estudios del Currículum*, vol. 2, núm. 1, pp. 62-86.

¹ En el texto, la “región occidente” se refiere a Europa.

La inclusión de las artes en tiempos y espacios curriculares responde al desarrollo económico, las características de la región y la integración política internacional:

Cuanto más participan los países en el orden internacional, tanta mayor atención prestan a la enseñanza del arte y de la educación física en los currículos nacionales. Desde nuestro punto de vista, tal participación aumenta la exposición a las teorías de la modernización.

En un régimen internacional de Estados-nación, donde la ideología reinante es el nacionalismo y no el racismo colonial, resulta más fácil encontrar vínculos culturales entre la enseñanza del arte y el progreso nacional (Kamens y Cha, 1999:83).

En la medida en que el currículum estándar se formaliza, se produce una mayor resistencia a él; tal vez ésta sea la razón por la que, en el caso de América Latina, la enseñanza de las artes en la educación básica decayó en los años posteriores a la década de los años 40.

Según Chalmers (2003), desde que el arte ingresó, hace 125 años, a las escuelas públicas, en Europa se dio una gran transformación de las ideas sobre las artes y su enseñanza; esto ha producido, según los investigadores, una gran diversidad de posturas y preferencias artísticas que unas veces se complementan y otras se oponen. Ávila (2004) afirma que en la vida cotidiana del campo de las artes se observan múltiples concepciones artístico-culturales que suelen responder a intereses de los investigadores y agentes del campo, y/o a posturas ideológicas, sociológicas o económicas de los países.

Desde las dos primeras décadas del siglo xx, la forma de pensamiento que tomó auge en el campo de las artes fue el enfoque tradicional, que centra su atención en la adquisición de habilidades y destrezas vinculadas con el dominio de los materiales. Chalmers (2003) indica que no sólo se dio atención a las

habilidades, sino que en una lectura cuidadosa de las perspectivas de la enseñanza de las artes en los albores del siglo xx se podían encontrar formas ideológicas que marcaron algunas prácticas docentes. Como referencia muestra lo que planteó Zerffi, uno de los principales profesores de arte en Londres en esa época, quien expresaba de manera contundente sus ideas racistas y clasistas:

El [negro] no puede crear belleza [...] [La] facultad razonadora del negro es muy limitada y su imaginación muy lenta [...] Exclusivamente a él [al hombre blanco] le debemos el arte en su más elevado sentido [...] Él supera a los otros grupos de la humanidad, no sólo en habilidad técnica, sino también y especialmente en inventiva y poder razonador, discernimiento crítico y pureza de gusto artístico. Sólo el hombre blanco ha producido obras maestras idealizadas en escultura y pintura (Zerffi, 1871, en Chalmers, 2003:51).

La influencia de la filosofía europea sobre el arte traspasó las fronteras del Atlántico: sus posturas clasistas y de jerarquía racial alcanzaron a Norteamérica. En ese territorio se dio preferencia al estudio del arte europeo y se mostró un gran prejuicio al de las culturas americanas, equiparando sus expresiones con las manifestaciones del hombre primitivo; así, los colores, la brillantez y los contrastes aparecieron para el "hombre civilizado" como vulgares y de mal gusto. Ante tales revelaciones, no cabe duda que el arte se tiñó con concepciones ideológicas y de clase que prevalecieron durante muchos años; incluso hasta nuestros días los cánones estructuralistas sobre las artes son una muestra de ello al presentar una diferenciación jerárquica entre arte, oficio y expresiones populares.

En los años 30 y 40 del siglo xx, según Ávila (2004), se rompe esta concepción de las clases dominantes para dar paso y sentido a experiencias significativas que permiten a los sujetos la expresión de su individualidad. En esta orientación

se encuentran los artistas comprometidos con los cambios sociales que miran el arte como un proceso que se significa en la experiencia misma.

Las concepciones sobre la recreación y la estética conforman una nueva orientación; a esta propuesta se le llama “educación a través del arte” y su objetivo no es la educación artística como tal; es decir, no pretende la creación de artistas en las diferentes disciplinas, más bien plantea la formulación de una teoría que incluya todos los modos de expresión literaria, poética y musical en los estudiantes. Desde este punto de vista, la educación a través del arte constituye un enfoque integral de la realidad, pretende la educación de los sentidos en los que se basan la conciencia, la inteligencia y el juicio humano.

En los años 60 los enfoques que toman la batuta en el campo de la educación artística son aquéllos influenciados por diversas investigaciones sobre el aprendizaje del arte; entre ellos están la psicología cognitiva y la teoría de la gestalt, donde se encuentran los teóricos que revaloran los conceptos y contextos de la vida social del sujeto, enfocan la producción artística, como producción sociocultural, observan el arte como necesidad humana y otorgan un papel activo al sujeto en la creación de la realidad. El estudio de la complejidad perceptivo-cognitiva inherente a la creación artística, estima las capacidades del individuo para un manejo tal de la técnica que permita la construcción de imágenes mentales en función de códigos propios de los diversos lenguajes artísticos, y retoma tres líneas de acción: la producción, la percepción y la reflexión crítica como vías para el proceso creativo.

El cuerpo es “el recurso” en la década de los 70, lo cual permite la creación de un nuevo lenguaje. Surgen técnicas como el *performance*, el *happening* y el *body art*, que en conjunto se conocen como “arte de acción” y se conjugan con otras tendencias, como la instalación, el videoarte o el *net art*, que contribuyen a ampliar el campo de lo plástico. Desde esta perspectiva se abren nuevas posibilidades artísticas. Todas las preferencias en el arte de acción coinciden en que son maniobras que hace el artista en el espacio, bien con objetos, su

propio cuerpo u otros participantes. Aquí el creador de arte abandona su papel tradicional, se convierte en una especie de catalizador o mediador.

Estos modelos de expresión en artes, entre otros, son la antesala de las nuevas expresiones artísticas que se dan al final de los años 90 e inicios del siglo XXI, periodo en que se imponen ritmos acelerados y formas distintas de ver, percibir y concebir la sociedad en la que vivimos.

Las nuevas tendencias artísticas retoman el impacto de los avances tecnológicos. El arte no renuncia al llamado de las sociedades de información, donde se coloca a la delantera el avance de las nuevas tecnologías; las comunicaciones recobran el impacto de los avances audiovisuales de todas las culturas; ejemplo de ello son los materiales multimedia, sistema que impacta en gran magnitud a la sociedad por la cantidad de imágenes que se producen y consumen. Otras características de estas nuevas tendencias son las siguientes: se subrayan las mezclas entre los diversos lenguajes artísticos y los sistemas visuales de representación; aparece la multiculturalidad en los grandes grupos, tal y como sucede en las minorías urbanas; se propician debates acerca de los significados que producen las imágenes para el espectador a través de metodologías de deconstrucción, análisis crítico, semiótica y posestructuralismo, lo que significa poner en segundo plano las cualidades del sujeto que produce un producto de manera particular. Este enfoque atiende la repercusión de la imagen en el contexto de la comunidad y del entorno del que forma parte. Estudiosos de varios países afirman que las investigaciones que se han realizado en la última década ponen a la vanguardia el estudio, el adiestramiento y la enseñanza en el lenguaje de las imágenes, y declaran que este nuevo lenguaje es lo de hoy en las nuevas generaciones de estudiantes de casi todo el mundo.

A través del proceso descrito es como se constituye al arte como un medio específico de conocimiento que permite conocer, analizar e interpretar los diferentes lenguajes artísticos (sonoros, visuales, dramáticos, literarios); en este senti-

do, el saber sobre el arte podrá adquirirse a través de procesos de enseñanza y de aprendizaje inmersos en los medios formales e informales del sistema social.

Tendencias de la enseñanza de las artes en la educación básica

La enseñanza de las artes intenta dar respuesta a los cambios de un mundo vertiginoso. Esos cambios exigen a la escuela, en lo general, una transformación ideológica y, en lo particular, el desarrollo de competencias para la vida. La enseñanza de las artes es parte de este proceso.

En la actualidad se pueden observar tres tendencias en la enseñanza de las artes en la educación básica: a) la educación por el arte; b) la educación a través de las artes, y c) la educación en las artes.

La educación por el arte comparte con otras perspectivas la idea que plantea la relación entre moral y arte, o entre ética y estética, y propone una pedagogía donde la autoexpresión y la creatividad constituyen elementos sustantivos para la recuperación del ideal humano (Agirre, 2000). Esta tendencia hunde sus raíces en el siglo XVIII con Friedrich Schiller y Anthony Ashley Cooper, tercer conde de Shaftesbury.

Schiller sostuvo que “el gusto puede favorecer la moralidad del comportamiento, aunque nunca podrá originar un producto moral a través de su influencia”. De igual forma, Shaftesbury (citado en Arnau, 1994:132) afirma que “lo que el hombre ve es lo que llega a ser”. Así se crea una tendencia que cree que la belleza es el garante de la moralidad, por lo que la educación estética tiene interés por el interior del ser humano y su formación: “La función de la educación artística es ayudar a las personas a percibir las bellezas de la obra divina del universo material. Pocos pueden recibir el don de la invención y esto



no se puede enseñar, ya que es un don divino, pero la percepción en cambio sí puede enseñarse" (Augustowsky, s/f:3).

Es Herbert Read (1991), quien acuña la nominación "educación por el arte", que en sentido estricto hace referencia a la educación que pretende acercar a los individuos al lenguaje de la disciplinas artísticas, sobre todo la educación visual o plástica, para permitirles nuevas formas de comunicación y expresión:

Creo que el defecto de nuestro sistema educacional es precisamente nuestro hábito de establecer territorios separados y fronteras inviolables: el sistema que propongo [...] tiene como único objeto la integración de todas las facultades biológicamente útiles en una actividad orgánica. En última instancia, no hago distinciones entre ciencia y arte, salvo como métodos, y creo que la oposición creada entre ambas en el pasado se ha debido a una concepción limitada de ambas actividades. El arte es representación, la ciencia es explicación de la misma realidad [...] La educación puede definirse [...] como el cultivo de los modos de expresión, consiste en enseñar a niños y adultos a hacer sonidos, imágenes, movimientos, herramientas y utensilios [...] Todas las facultades del pensamiento, lógica, memoria, sensibilidad e intelecto intervienen en tales procesos, y en ellos no se excluye aspecto alguno de la educación. Y son todos procesos que implican arte, pues arte no es otra cosa que la buena factura de sonidos, imágenes, etcétera. El objetivo de la educación es, por consiguiente, la creación de artistas, de personas eficientes en los diversos modos de expresión (Read, 1991, en Calvo, 2006:287-288).

La propuesta de Read se dirige a la formación del individuo sobre la base de una concepción psicologista de la experiencia artística, pero da argumentos para ampliar la comprensión de las formas de pensamiento cuando otorga

un papel central al juego como generador de recursos simbólicos y metafóricos. También establece que la imaginación y la fantasía anteceden a las ideas (Agirre, 2000).

La educación por el arte generó, y sigue aportando, una serie de dispositivos y estrategias para la conservación de la percepción, los diversos modos de sensación entre los seres humanos y con la naturaleza, la expresión de sentimientos y la comunicación de experiencias mentales.

Por su parte, la educación en el arte y a través del arte (por medio de las artes) son dos formas que se suman a las tendencias de su enseñanza:

La educación en las artes puede definirse como un aprendizaje sistemático, y prolongado en el tiempo, de habilidades y de formas de pensar y presentar las diferentes disciplinas artísticas (danza, artes visuales, música, interpretación) que genera unos determinados efectos como la mejora de la actitud respecto a la escuela y al aprendizaje, un mayor conocimiento de la identidad cultural y una sensación de satisfacción personal y bienestar. Asimismo, la educación que recurre a sistemas pedagógicos creativos y artísticos para impartir todas las materias (educación a través de las artes) mejora el conjunto de los resultados, reduce la desafección escolar e incentiva la transferencia cognitiva positiva. Dichos efectos sólo se obtienen cuando existe una oferta de programas de calidad. En el caso de programas deficientes los resultados apuntan más bien a una dirección opuesta (Bamford, 2009:82-83).

La educación en las artes y a través de las artes son conceptos diferentes, pero interdependientes. Son dos las preocupaciones de estas tendencias: la primera tiene que ver con la coherencia cultural y el incremento de la predisposición emocional y cognitiva de los niños y jóvenes; la segunda se relaciona

con el incremento del valor de las disciplinas y los procesos tradicionales que emplea la sociedad para contribuir a conformar la identidad de la infancia y la juventud.

Los educadores han tomado la educación a través de las artes como una vía que puede utilizarse para lograr todo objetivo que pretenda el conocimiento de sí mismos, la vitalidad de la sensibilidad, el fomento del crecimiento personal, el desarrollo de la capacidad crítica, el fortalecimiento de la estima propia y la comprensión de la realidad en que se vive.

Una educación que se potencia a través de la enseñanza de las artes contribuye a mejorar los resultados académicos, reducir la apatía escolar, establecer una relación de calidad con el medio ambiente que difícilmente se da en otras materias de conocimiento, e incentivar el aprecio por la diversidad, la libertad de expresión, la capacidad crítica y la tolerancia. Además, ayuda a los procesos de identificación cultural, al conocimiento y divulgación de las obras del patrimonio artístico cultural, nacional y universal; todo con el objetivo de promover los valores de lo propio y el sentido de pertenencia, así como la sensibilidad necesaria para respetar al otro. Incluso algunos educadores de otros ámbitos académicos reconocen que este enfoque resulta valioso para denunciar la destrucción del medio ambiente y desarrollar una conciencia ambiental que permita subsanar las limitaciones de algunas acciones basadas en argumentaciones técnicas, científicas o económicas, que producen resultados poco halagadores.

La enseñanza en las artes tiene como propósito conseguir en los educandos “un aprendizaje duradero y sistemático en las competencias, formas de pensamiento y métodos de presentación de las diferentes formas artísticas (artes visuales, danza, música y teatro)”² (Bamford, 2009:15); es decir, el enfoque bus-

² Bamford habla de formas artísticas, pero en este texto nos referimos a lenguajes artísticos.

ca en el adolescente un cierto perfeccionamiento técnico en algún lenguaje artístico que haya elegido, donde se despliegan las habilidades o los recursos que no necesariamente manifiestan un proceso creativo. La educación en las artes trata de enseñar a los alumnos la historia del arte, sus escuelas, movimientos y autores. Aquí el arte se convierte en el contenido de la educación.

La Unesco plantea que, en general, en los países que participaron en el estudio del factor sorpresa, o efecto ¡*Wuau!*, la educación a través de las artes se ejerce, prioritariamente, en los niveles de preescolar y primaria, en tanto que la educación en las artes corresponde más bien al nivel educativo de secundaria.

En México, las reformas curriculares se han orientado de acuerdo con las tendencias de la enseñanza de las artes. Si bien este proceso ha tenido un largo recorrido, en las siguientes líneas sólo se indica el momento que condujo a la actual concepción pedagógica de la enseñanza de las artes en la educación básica.

A partir de 1993 se formuló un nuevo enfoque pedagógico para la educación artística en la educación básica que incentivó la producción de material didáctico para la enseñanza de las disciplinas artísticas. En 2000 apareció el *Libro para el Maestro. Educación Artística. Primaria* (SEP); donde se sugieren actividades para lograr los fines formativos de las artes, aunque tanto los materiales didácticos como el libro se dirigían a la educación primaria y no tenían orientaciones claras para los otros niveles. En 2004, con la Reforma de la Educación Preescolar y en 2006 con la Reforma de la Educación Secundaria con los cambios curriculares por competencias, "la actividad de educación artística deja de ser una actividad de desarrollo y se considera ya una asignatura dentro del Plan de estudios de secundaria, cuya denominación será Artes. Con esta denominación se busca expresar que el arte constituye un campo de conocimiento humano" (SEP, 2006:8).

El Plan de estudios de educación secundaria promueve la articulación de la secundaria con la primaria y el preescolar, y establece que las artes son un medio excepcional para el desarrollo de competencias vinculadas al aprendizaje a lo largo de la vida, el uso de la información, el manejo de problemas y la convivencia en sociedad.

En los programas de estudio las disciplinas artísticas se presentan para que los adolescentes reconozcan la naturaleza diversa de los lenguajes artísticos, pero no pretenden la preparación especializada. Las artes son vistas en sus variadas funciones sociales y culturales para el florecimiento de la estética y el uso de los sentidos; el pensamiento (saber relacionar formas e ideas, conocer los medios, las técnicas y los materiales del arte), así como la sensibilidad, percepción y creatividad: habilidades todas del pensamiento artístico.

Para que se pueda lograr que las artes cumplan la tarea de promover aprendizajes significativos la escuela asume la tarea de relacionar el hacer y el pensar, además de la sensibilidad y el sentimiento. Con ello, los estudiantes obtendrán experiencias educativas de calidad en las que se promueva la percepción y la creatividad.

La organización de los propósitos y los contenidos para el aprendizaje de las artes en la reforma de la educación secundaria se hace a partir de tres ejes: expresión, apreciación y contextualización.

Tabla 2. Habilidades y actitudes que se desarrollan en el eje de enseñanza y aprendizaje de las artes³

<p>Ejes de enseñanza</p>	<p>Expresión. Es el resultado de un proceso de relaciones múltiples entre la exploración de los lenguajes estéticos y la sensibilización ante las posibilidades expresivas de esos lenguajes de la producción de las obras.</p>	<p>Apreciación. El aprendizaje de los aspectos básicos de los lenguajes artísticos es parte importante de la formación que se requiere para desarrollar una apreciación informada.</p>	<p>Contextualización. [...] se busca que el alumno de secundaria adquiera criterio para observar y comprender por qué han cambiado las manifestaciones artísticas a lo largo del tiempo, y en qué modo se relacionan con otros ámbitos de la vida como la ciencia, la religión, la economía o la política. Por otro lado, les permite tomar conciencia de la necesidad de respetar y preservar las obras artísticas como parte del patrimonio cultural colectivo y reflexionar acerca de la riqueza cultural de la sociedad, mediante la comparación de diversas experiencias artísticas.</p>
---------------------------------	---	--	---

³ El texto de la tabla se tomó de forma íntegra de: SEP (2006:17-18).

Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilidad para externar vivencias y sentimientos. • Creatividad para construir ideas propias. • Atención para resolver los problemas que les planteen el uso de los recursos, los materiales y las técnicas que hayan elegido para trabajar. • Posibilidad para establecer relaciones cualitativas. • Capacidad de análisis para establecer comparaciones entre los diferentes modos de percepción presentes tanto en el aula como en el entorno, y en las culturas propias y ajenas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perceptuales, como la audición, la observación y la motricidad. • Emotivas, para reconocer la expresividad de una manifestación artística a partir de los sentimientos que causa en el espectador. • Comunicativas, a través de las manifestaciones de gustos y opiniones. • Cognitivas, para comparar con obras artísticas de diversas culturas y épocas y para constatar, estableciendo analogías y divergencias entre temáticas y recursos técnicos, la construcción del pensamiento crítico y la interpretación de signos y símbolos. 	<ul style="list-style-type: none"> • La búsqueda de información relevante sobre diversos temas del arte y su interpretación crítica con vistas a producir pensamiento autónomo. • La argumentación razonada de opiniones. • La consolidación de criterios para analizar la multiplicidad de estímulos y mensajes que ofrecen los diversos medios de comunicación. • La comprensión de las obras de arte y de las diversas manifestaciones artísticas como productos sociales y no como resultados de talento y genios individuales.
Actitudes	<ul style="list-style-type: none"> • Apertura respecto a la práctica de las artes. • Curiosidad por explorar los medios artísticos. • Respeto por las interpretaciones estéticas ajenas y por las diferencias que caracterizan la expresión de cada individuo. • Diálogo e interés por las diferentes expresiones culturales (interculturalidad). 	<ul style="list-style-type: none"> • El sentido de identidad individual y de pertenencia a una colectividad que emplea el arte para representarse simbólicamente. • La identificación de rasgos artísticos que dan cuenta de la diversidad cultural. • Las actitudes abiertas hacia formas distintas de comunicación. • El respeto y la valoración de las culturas y lenguas indígenas nacionales, pasadas y presentes, y hacia culturas diferentes y distantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor apertura y respeto frente a la diversidad de puntos de vista. • La formación de la conciencia histórica del individuo y de su sentido de identidad. • La valoración del patrimonio artístico como un bien social que da cuenta de la diversidad cultural de nuestro país y del mundo.

Tomando en cuenta las características de los procesos cognitivos de los adolescentes, la SEP optó por orientar la asignatura de Artes hacia la profundización del saber artístico en las disciplinas de Artes visuales, Danza, Música y Teatro. Los estudiantes cursan una disciplina durante los tres años que permanecen en la secundaria.

El valor de la educación artística

A las artes no se les concede el mismo estatus que a campos como el lenguaje y la comunicación o al pensamiento matemático. No obstante, se está ante una forma de experiencia cultural que se convirtió en materia de estudio en la escuela y que tiende a estabilizarse en el currículo.

Los países afiliados a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) consideran que el objetivo principal de la enseñanza de las artes para los niños y los jóvenes consiste en proporcionar herramientas que les permitan comprender la vida y desenvolverse en ella. Por otro lado, los especialistas en el desarrollo de los menores y los adolescentes argumentan, de manera general (Gardner, 1991, 2008; Csikszentmihalyi, 1998; Read, 1991; Frega, 2006), que las artes favorecen en los educandos una visión creadora y abierta que los motiva a participar de manera activa en el mundo en el que interactúan y conviven; de manera particular, consideran que se favorecen procesos cognitivos, como la memoria, la concentración, la atención y la creatividad, entre otros. Asimismo, las artes contribuyen a que niños y jóvenes valoren la cultura a través del reconocimiento y análisis de sus diversas manifestaciones.

En la esfera emocional se potencia la expresión de los sentimientos, la autoestima, el autoconcepto, la confianza en sí mismo y la seguridad; además, se comporta como eje articulador y aporta elementos para el aprendizaje de otras materias del currículo en tanto que beneficia, entre otros, la capacidad lectora,



el pensamiento matemático, el aprecio e interés por la historia, la adquisición de valores, el desarrollo de habilidades verbales y el incremento del vocabulario.

Sin embargo, a pesar de que la enseñanza de las artes forma parte de la educación desde hace muchos años, y de que se reconocen los beneficios que otorga a aquéllos que la gozan, hoy en día existe una amplia gama de obstáculos que contrarrestan la fuerza de sus logros y, en ocasiones, incluso la estancan, la mitifican o la anulan. En el panorama internacional existen contextos e instituciones que niegan el reconocimiento y aprecio por la diversidad cultural y una pedagogía que favorezca la enseñanza de las artes; a favor de esta postura arguyen que la formación de los estudiantes debe centrarse en los principios de la homogeneización.⁴ Tal pensamiento responde, según Ceballos (1999), a que no se considera el papel formativo de las artes. Cámara (2003) cree que en las sociedades menos avanzadas todavía existe la concepción de que las artes no son parte de los procesos educativos sino actividades de entretenimiento y de relleno en el plan curricular. Faustino (2004) y Jiménez (2003) subrayan que existe en los imagos de las sociedades más vulnerables la percepción de que las artes son un discurso de posición y situación de clase social, postura que demerita y devalúa el papel que juega en la educación en general.

Las artes han soportado una serie de oscilaciones que lejos de lograr el avance y la consolidación de los programas educativos, las han envuelto en un mar de enfoques contradictorios que no les han permitido consolidarse. Pese a ello, muchas voces luchan por darle al arte el lugar que debe tener respecto al resto de las materias del currículo; un ejemplo de ello es la declaración de la Conferencia Mundial sobre Educación Artística de la Unesco (2005) en la

⁴ El sistema educativo mexicano cuenta con una trayectoria de atención educativa a la diversidad en muchos aspectos: educación indígena, multigrado, Programa de Fortalecimiento a la Educación Especial, entre otros. En los programas de la educación básica incorpora temas como el respeto a la diversidad que se abordan en más de una asignatura.

que se formularon importantes consideraciones para alcanzar una educación artística de calidad. Los asistentes a la conferencia plantearon que:

1. Constatan que todo niño y todo joven tiene derecho a la educación artística (EA), a través de ella, al desarrollo del sentido estético y de la creatividad, así como la actitud hacia el pensamiento crítico y la reflexión inherente a la condición humana.
2. Consideran que debe desarrollarse en los niños y los jóvenes una mayor toma de conciencia de ellos mismos y a la vez de su entorno cultural y material; que el acceso a todos los bienes culturales, servicios y prácticas deben formar parte de los sistemas educacionales y culturales.
3. Reconocen el rol de la educación artística en la sensibilización de públicos en la apreciación de las manifestaciones artísticas.
4. Comprenden los desafíos de la diversidad cultural generados por la mundialización y la necesidad creciente de imaginación, de creatividad y de cooperación en sociedades cada vez más fundadas sobre el conocimiento.
5. Dejan constancia que en varias sociedades el arte es parte de la tradición y a menudo sigue siendo parte de la vida cotidiana de todos los días y juega un papel clave en la trasmisión cultural y la evolución de las comunidades y los individuos.
6. Prestan especial atención a las necesidades de los jóvenes de tener espacios previstos para actividades artísticas, como centros culturales comunitarios y museos de arte.
7. Reconocen que nuestras sociedades contemporáneas necesitan desarrollar estrategias educacionales y culturales que trasmitan y sustenten valores estéticos y una identidad con el fin de promover y valorar la diversidad cultural y el desarrollo de las sociedades sin conflictos, prósperas y perennes.
8. Tienen en cuenta la naturaleza multicultural de la mayoría de los países del mundo, donde la confluencia de culturas se representa teniendo por resultado un conjunto único de entidades, nacionalidades y lenguajes; que esta complejidad cultural ha desarrollado una energía creativa ofreciendo perspectivas locales y

prácticas en educación que son específicas de esos países, y que esa rica herencia cultural tangible e intangible es amenazada por transformaciones sociales, culturales, económicas y ambientales complejas.

9. Reconocen el valor y la aplicabilidad del arte en los procesos de aprendizaje, así como su rol en el desarrollo de capacidades cognitivas o sociales que están subyacentes en la tolerancia social y la celebración de la diversidad.
10. Reconocen que la EA contribuye al mejoramiento del aprendizaje y al desarrollo de las capacidades a través del énfasis que pone sobre las estructuras flexibles (como las materias y los roles situados en el tiempo). La importancia para el alumno (ligado de manera significativa a la vida de los niños y a su entorno social y cultural) y la cooperación entre los sistemas de aprendizaje formal e informal, y las fuentes.
11. Reconocen la convergencia entre la concepción tradicional de arte y la concepción moderna que concibe que la enseñanza a través del arte puede conducir al mejoramiento del aprendizaje y al desarrollo de competencias.
12. Conciben que la educación artística genera una serie de competencias y aptitudes transversales que favorecen la motivación de los estudiantes y su participación activa en clase, pudiendo acrecentar la calidad de la educación, contribuyendo así a alcanzar los seis objetivos de la “Educación para Todos”, que surgió de la conferencia de Dakar sobre la educación para todos.
13. Enfatizan que la educación artística, como toda clase de educación, debe ser de gran calidad para ser eficaz.
14. Consideran la educación artística como una formación de construcción política y cívica que constituye una herramienta de base para la cohesión social, que ayude a combatir cuestiones difíciles a las que se enfrentan numerosas sociedades, como el crimen y la violencia, el analfabetismo, los malos tratos a los niños y la negligencia, además de la corrupción política y el desempleo.
15. Analizan el desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación en todas las esferas de las entidades sociales y económicas, y el potencial que representan para el desarrollo de la educación artística (Unesco, 2005:30-32).

Por su parte, el Consejo de Europa manifiesta en su informe *Culture, Creativity and the Young Project* (Robinson, 1999) que hay una diferencia sustancial entre el acento que se le da a las materias académicas y el relegado papel que se le otorga a las artes, actitud que fortalece el alejamiento entre las artes y las ciencias. De aquí que se propusieran, entre otras, las siguientes recomendaciones: las artes y la cultura deben estudiarse y reconocerse como una contribución al desarrollo social de las personas; las autoridades de las escuelas deben dar más apoyo a las artes en el currículo; los artistas y expertos deberían implicarse más en la planificación tanto de la educación formal como de la no formal; los indicadores culturales tienen que afinarse para que den cuenta de los efectos de la participación y del estudio de las artes en los jóvenes a largo plazo.

La Unesco impulsó, en colaboración con el Australian Council for Arts y la International Federation of Arts Councils and Culture Agencies, un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación. Para ello se desarrolló una metodología de análisis cuantitativos y cualitativos: se aplicó una encuesta y se revisaron respuestas de 37 países y organismos vinculados al arte, la cultura y la educación. Adicionalmente se solicitó a los países que enviaran tres estudios de caso, cuyo eje fuera el impacto de las artes en la educación; asimismo, que incorporaran documentos visuales.

El estudio promovido por la Unesco muestra que existe una serie de creencias que no permiten dar a la enseñanza de las artes su justo valor. Algunas de las creencias se relacionan con el hecho de que, a pesar del reconocimiento de las ventajas que ésta ofrece en la educación formal, no se le considera candidata para las formas estandarizadas de análisis de la calidad educativa que llevan a cabo muchos países; por ejemplo, la prueba PISA (OCDE), que sirve para la evaluación internacional de los alumnos, sólo examina el rendimiento en áreas temáticas como lectura, matemáticas y ciencias:

A nivel internacional, los baremos utilizados para valorar la educación se han centrado en los resultados obtenidos en matemáticas, lengua y pensamiento científico. Pese a los frecuentes comentarios de alumnos, profesores y padres en el sentido de que la expresión artística tiene una importante influencia en la educación en el aprendizaje, hasta la fecha no se ha apostado con fuerza por profundizar en este sentido. No obstante, aunque se apostara por analizar los aspectos artísticos y culturales de la educación, no existen pautas claras que permitan valorar la educación artística en términos de calidad (Bamford, 2009:23).

A lo anterior se suma que, a lo largo de la historia, la enseñanza de las artes se ha mostrado como una materia ambigua, con planificaciones poco claras.

Otro aspecto que ayuda a explicar el porqué la educación artística no impacta de manera contundente en las aulas, son las creencias sociales que consideran que el triunfo de las artes depende sólo de los organismos gubernamentales y las políticas educativas. Contrario a esta creencia están los exitosos trabajos realizados de manera conjunta entre organismos no gubernamentales (ONG) y los gobiernos, que han entrelazado sus esfuerzos y hecho frente común a los objetivos de mejorar la calidad educativa, sobre todo en el campo de las artes, como se ha hecho en Afganistán, Singapur y China.

Sin embargo, hay países que otorgan un alto valor a la educación en las artes; esas naciones "rescatan una profunda conciencia cultural y un evidente arraigo en sus tradiciones y formas de vida" (Bamford, 2006:60): Asia y Malasia coinciden en que la enseñanza de las artes es un elemento central para la construcción nacional; en Europa se llevan a cabo esfuerzos para crear una "alta cultura", pero con atención a diversas expresiones culturales en la enseñanza de las artes.

También es cierto que, en la mayoría de los países, la educación artística es obligatoria en la educación escolar: en 84% de los países encuestados la educa-

ción artística es obligatoria; en 16% no lo es, y 7% no contestó (Bamford, 2009:69). A pesar de ello, en la realidad hay severos contrastes: en Finlandia, el Ministerio de Educación otorga un peso importante a la enseñanza de las artes, en tanto que maneja la educación a través de las artes como eje transversal del resto de las materias. Por su parte Japón, país que tiene como objetivo mejorar la formación relacionada con la cultura y el arte, destina una gran cantidad de horas a la educación en las artes en la educación primaria. En la antípoda se encuentran las repúblicas de Asia Central, donde la enseñanza de las artes es obligatoria hasta los 15 años de edad y se centra en las bellas artes y las manualidades.

Las disciplinas que se incluyen en la enseñanza de las artes en los países que respondieron a la encuesta son:

Tabla 3. Disciplinas que se incluyen en la educación artística (porcentajes)

Disciplinas	Porcentajes	Disciplinas	Porcentajes
Dibujo	96	Teatro	72
Música	96	Arte digital	64
Manualidades	88	Diseño	64
Pintura	80	Interpretación	60
Escultura	76	Cine y medios de comunicación	52
Danza	76	Otras ⁵	0

Fuente: A. Bamford (2009), *El factor ¡wuuu! El papel de las artes en la educación. Un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*, Barcelona, Octaedro, p. 58.

Existe, como se puede observar, diversidad en varios aspectos de los programas de educación artística; no obstante, en la investigación de la Unesco se identificaron parámetros de calidad, tanto en lo que corresponde a la estruc-

⁵ En la parte cualitativa, indica Bamford, aparecieron gran cantidad de disciplinas enumeradas que no se reflejan en la parte cuantitativa.

tura del programa de calidad como a la metodología. La tabla 4 muestra las características de los programas de calidad.

Tabla 4. Características estructurales y metodológicas de los programas artísticos de calidad	
Estructura	Método
<ul style="list-style-type: none"> • Colaboración activa con personas y organizaciones creativas. • Accesibilidad para todos los niños y las niñas. • Formación continua. • Estructuras organizativas flexibles. • Responsabilidades compartidas en la planificación y la implementación. • Límites permeables entre la escuela, la organización y la comunidad local. • Estrategias de evaluación detalladas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Basada en proyectos. • Trabajo en equipo y colaboración. • Fomento de la investigación. • Potenciación del debate, intercambio de ideas y presentación de experiencias. • Reflexión formal e informal, de tipo formativo y complementario. • Metareflexión crítica sobre enfoques de aprendizaje y posibles cambios. • Énfasis en la creación activa. • Con vínculos y holístico. • Comprende la presentación y la exposición pública. • Utiliza los recursos, el entorno y el contexto locales en el aspecto material y en el contenido. • Combina el desarrollo de los lenguajes específicamente artísticos con filosofías pedagógicas creativas. • Anima a las personas a superar las barreras de sus percepciones, a asumir riesgos y a materializar todo su potencial.

Fuente: A. Bamford (2009), *El factor ¡wuuu! El papel de las artes en la educación. Un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*, Barcelona, Octaedro, p. 107.

De acuerdo con los resultados de este estudio, la enseñanza de las artes reporta beneficios en la formación de niños y jóvenes. Una de las aportaciones de la enseñanza de calidad de las artes es la mejora directa en el rendimiento académico, como lo reportó, por ejemplo, Estados Unidos:

Con el objeto de explorar los procesos y los resultados de unidades didácticas con contenido artístico, en comparación con unidades similares sin contenido artístico, se seleccionaron 30 alumnos de 10 clases en que se articuló un proyecto conjunto entre profesores veteranos y artistas. Los alumnos seleccionados representaban una muestra bastante significativa de estudiantes con un rendimiento alto, normal y bajo. Aunque observamos diferencias en los niveles de integración del arte entre una clase y otra, los alumnos, independientemente de su rendimiento, mostraron una mejora en su capacidad de valorar analíticamente su propio aprendizaje tras las unidades didácticas con contenido artístico. En cambio, estas mejoras no se detectaron tras experiencias formativas tradicionales (Bamford, 2009:126-127).

Otro ámbito donde la enseñanza de las artes hace aportaciones es en la actitud de los alumnos en las escuelas: potencia la cooperación, el respeto, la responsabilidad, la tolerancia y la valoración, y tiene efectos positivos en el desarrollo de la conciencia social y cultural. 71% de los países que participaron en la investigación están de acuerdo, o muy de acuerdo, en que los programas de educación artística mejoran la actitud de los alumnos, no obstante, existen pocos estudios evaluativos que permitan establecer el impacto transversal en las actitudes y el aprendizaje de niños y jóvenes.

Las ventajas de la educación artística también se pueden apreciar en el papel que juegan en el desarrollo comunitario; se traducen en mejoras sociales, económicas y educativas. Las exposiciones y presentaciones públicas, que son comunes en la enseñanza de las artes, ayudan a producir opiniones positivas hacia la escuela. A los beneficios señalados se agrega el papel que juegan las artes para fomentar y consolidar el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación.

No es el propósito de este estudio presentar todos los resultados del *Factor ¡wuau!*, pero sí resulta relevante mostrar sus conclusiones:

- Las artes están presentes en las políticas educativas de casi todos los países del mundo.
- Existe un abismo entre las palabras (en este caso, la defensa pública de la educación artística) y la oferta impartida en los centros escolares.
- El término "educación artística" depende de la cultura y del contexto. El significado del término varía de un país a otro, con diferencias específicas entre países desarrollados y países en vías de desarrollo.
- En todos los países (independientemente de su nivel de desarrollo económico) determinadas materias clave (como dibujo y música, y pintura y artesanía) forman parte del Plan de estudios.
- Los países económicamente desarrollados tienen más tendencia a apostar por los nuevos medios (como el cine, la fotografía y el arte digital) en el Plan de estudios.
- En los países en vías de desarrollo se hace más énfasis en las expresiones artísticas propias de cada cultura (como los zancos en Barbados y los peinados en Senegal).
- Existe una diferencia entre lo que podría denominarse educación en las artes (esto es, enseñar bellas artes, música, teatro o artesanías) y la educación a través de las artes (es decir, el uso de las artes como recurso pedagógico en otras materias como aritmética, lengua y tecnología).
- La educación artística tiene beneficios en los niños y las niñas, el entorno de aprendizaje y la comunidad local.
- Es necesario incrementar la formación de los profesionales responsables de la educación artística (esto es, profesorado, artistas y otros profesionales docentes).

- Una educación artística de calidad se traduce en beneficios tangibles en la salud y el bienestar sociocultural de los niños y las niñas.
- Las ventajas de los programas con contenidos artísticos sólo pueden percibirse en el caso de programas de calidad (aunque no disponemos de definiciones concretas sobre las características de estos programas, los datos permiten apuntar aspectos relacionados con la calidad).
- Una educación artística de calidad en general se caracteriza por la existencia de fuertes vínculos entre los centros escolares y las organizaciones artísticas y comunitarias externas. En otras palabras, profesorado, artistas y comunidades locales comparten de forma conjunta la responsabilidad del éxito de los programas (Bamford, 2009:14).



2. El papel formativo de las **artes** en la educación básica

Desde el siglo pasado se produjeron cambios en la concepción de la inteligencia y del desarrollo cognitivo, pero de igual forma se dieron en la epistemología de las ciencias sociales y las ciencias de la educación. Aunque todas las nuevas orientaciones han permitido que en la enseñanza de las artes exista un entrecruzamiento de perspectivas. Como bien lo señalan Agirre y Giráldez (2009): "la educación artística es el mejor caldo de cultivo para la imaginación y la creatividad, pero también para la resolución de problemas y el desarrollo del pensamiento convergente y divergente".

El propósito de este capítulo no es abordar todas las aportaciones de las diversas teorías sino presentar algunos estudios y algunas propuestas significativas relacionadas con: el desarrollo cognitivo; la imaginación y la creatividad; la experiencia y la percepción estética; las facultades analíticas, y la comprensión de contextos culturales.

Presentar las perspectivas y estudios de los diversos desarrollos no significa que estén, en sentido estricto, separadas. Tal "fragmentación" es artificial, pero permite presentar las especificidades de, por ejemplo, la experiencia estética o el pensamiento artístico, con la finalidad de que los profesores conozcan las bases relacionadas con el cultivo de disposiciones y la adquisición de habilidades (Eisner, 2002a) para el desarrollo de la percepción, la sensibilidad, la imaginación, la curiosidad y la creatividad artística de los alumnos. En este sentido, se trata de

conocer y analizar teorías y concepciones que dan fundamentos al arte como campo de conocimiento relevante para el desarrollo de los niños y los jóvenes.

Desarrollo cognitivo

En el siglo XX se realizaron múltiples investigaciones y propuestas orientadas al análisis de la percepción, en particular en la enseñanza del dibujo (Hargreaves, 1999; Agirre, 2000). Arnheim (1976, 1993, 1998) fue precursor en el estudio de lo que denominó "pensamiento visual". Como heredero de la teoría de la gestalt, pero con un claro reconocimiento de las funciones de la mente, mostró que la percepción es cognitiva. Arnheim indica:

Por cognición entiendo aquí adquisición de conocimientos en el sentido más amplio del término. La cognición, entendida de esta manera, abarca desde el más elemental registro de sensaciones hasta la más refinada explicación de la experiencia humana, desde la mera percepción de una fragancia en el aire o del paso veloz de un pájaro, hasta un estudio histórico de las causas de la Revolución Francesa o un análisis fisiológico del sistema endócrino de los mamíferos, o quizá la concepción de un pintor o un músico sobre la disonancia que trata de convertirse en armonía (Arnheim, 1986:27-28).

Los sentidos desempeñan un papel sustantivo en la enseñanza. "Ver significa pensar", afirma Arnheim (1998), porque la mente procesa los materiales sensoriales, consigue identificar los objetos que tenazmente se presentan y reconocerlos en la experiencia; es decir, la mente forma una imagen estándar de los objetos, y esas imágenes son elementos fundamentales para la invención y la imaginación. Empero, también las imágenes en la mente se trasladan a sus



“metáforas”, transformándose en representaciones, símbolos y signos, de aquí que el educador deba atender a las percepciones visuales como una base para los conceptos de los individuos en edad escolar, y por ello se convierta en guía interactivo entre la percepción directa, la experiencia y las imágenes del pensamiento (Morales, 2001).

Arnheim (1993) matiza dos conceptos vinculados estrechamente con el arte: las emociones y los sentimientos. Redefine el concepto de emoción y establece que se compone de tres fases ligadas a procesos cognitivos: “un acto de cognición, una lucha motivacional causada por la cognición y un despertar causado por ambos” (Arnheim, 1993:44). El autor ejemplifica esto tomando un hecho hipotético de un ser que se encuentra con una serpiente venenosa: en primera instancia, el reconocimiento de la serpiente y la identificación del peligro constituyen la primera fase del acto cognitivo; después, existe una lucha motivacional encaminada a huir de la serpiente y, por último, se produce la emoción y la exaltación en el ser al momento del escape. Por otra parte, el autor prefiere el concepto de “intuición” en vez del de “sentimiento”, y la define como “la habilidad mental reservada a la percepción sensorial” (Arnheim, 1993:49); por medio de esta habilidad, el ser humano explora y comprende el mundo que lo rodea.

El análisis de las “estructuras significantes” de la visión, conduce a Arnheim (1993:28) a establecer que:

El principal uso del arte consiste en ayudar a la mente humana a entender el mundo complejo en que se encuentra. Va más allá de grabar imágenes ópticas. Envuelve identificación, clasificación y expresión dinámica. Unos la llaman sentimiento, yo prefiero llamarlo intuición perceptual, es la forma primaria en que la mente explora y entiende el mundo.

De aquí que Eisner, en el prólogo de *Consideraciones sobre la educación artística*, plantee que Arnheim avanza con otra idea:

Es esa idea trata sobre la relación de la intuición con el intelecto. Una de las limitaciones del lenguaje, una herramienta que suele considerarse fundamental para la actividad intelectual de cualquier tipo, es que opera diacrónicamente; esto es, que los significados que presenta el lenguaje se desarrollan a lo largo del tiempo. Pero la percepción del mundo, y por supuesto los significados que tenga, pueden depender de la sincronía; es el campo como un todo el que confiere significado a sus componentes, y los componentes a su vez contribuyen al significado del todo (Eisner, 1993:16).

Lo anterior implica que la percepción permite clasificar, diferenciar y reconocer las cualidades específicas; es decir, cuidar lo que Eisner denomina "individuación", que se refiere a experimentar y atender las peculiaridades del mundo.

En la línea del desarrollo cognitivo, en particular de la inteligencia, se destaca el Proyecto Zero, de Harvard, que desarrolló un grupo de investigadores de la Escuela de Posgrados de la Universidad de Harvard que investiga acerca del desarrollo del progreso del aprendizaje en niños y adultos durante 30 años. En nuestros días, el Proyecto Zero está edificado sobre estas investigaciones para ayudar a crear comunidades de estudiantes reflexivos e independientes, promover comprensión profunda en las disciplinas, y fomentar el pensamiento crítico y creativo. Su misión es comprender y promover el aprendizaje, el pensamiento y la creatividad en las artes y en otras disciplinas en individuos e instituciones. La fundó, en 1967, el filósofo Nelson Goodman, quien por su interés en la estética y las artes decidió emprender el estudio y mejoramiento de la educación de las artes como una seria actividad cognitiva; además de

Goodman, destacan Howard Gardner y David Perkins, cuyos aportes pueden ser consultados en otro apartado de este reporte y en su vasta bibliografía.

Los estudios emprendidos por el Proyecto Zero en el terreno de la educación y las artes se basan en una comprensión detallada del desarrollo cognoscitivo del ser humano y del proceso de aprendizaje en las artes y otras disciplinas. En el centro del proceso educativo se ubica al estudiante respetando los diversos contextos en que un individuo aprende en las etapas de su vida, y las diferencias entre los individuos en cuanto a las formas en que perciben el mundo y expresan sus ideas.

El Proyecto Zero examinó tres aspectos de la competencia de los niños en las artes visuales: la percepción, la conceptualización y la producción. Un ejemplo de las actividades que se llevaron a cabo para analizar esas competencias es el siguiente: se presentó a niños en edad escolar una muestra de obras para que distinguieran el estilo de un artista a partir de los rasgos característicos de las obras. Los niños pequeños lograron agrupar las obras por temas ignorando los rasgos de textura, forma y composición; sólo los preadolescentes fueron capaces de atender al “sello de la sensibilidad en relación con el estilo” (Gardner, 1994a:35); sin embargo, en otros estudios se observó que los niños de seis años tenían potencial para apreciar el estilo cuando el tema era constante. Asimismo, entre otras cosas, las investigaciones revelaron que los niños pequeños sin una buena tutela presentan concepciones pobres o erróneas de las artes. A diferencia de los pequeños, los niños de alrededor de 10 años de edad se apegan a las obras figurativas, se inclinan a los cánones; de hecho, en sus trabajos artísticos los niños de esta edad realizan copias fieles de lo que les rodea y su producción parece pobre. Es una “etapa lineal” que:

Lejos de ser enemiga del progreso artístico, la literalidad puede constituir su vanguardia. Esta preocupación por el realismo que caracteriza a la

etapa literal puede ser una fase decisiva en el desarrollo: el tiempo de dominar las normas.

En efecto, a medida que los chicos atraviesan la etapa literal, la mayoría de ellos manifiesta un gradual avance en su capacidad de comprender y responder a las obras creadas por otros. Pero sólo en los años que preceden a la adolescencia muestran sensibilidad hacia las cualidades más importantes de las artes: el estilo, la expresividad, el equilibrio y la composición. Es en esta época cuando los gustos de los chicos se vuelven más amplios, de modo que aceptarán tanto las obras abstractas e impresionistas como las realistas (Gardner, 2005a:129).

Las investigaciones a las que se hace referencia toman al dibujo como expresión artística, pero esto puede no ocurrir igual con la música. Si bien el dibujo es un caso paradigmático en el que los individuos jóvenes participan como creadores y productores a muy temprana edad, es preciso integrar el conocimiento perceptivo y motor, la "lectura" del contenido de las obras de arte y los diversos saberes acerca del arte (historia, crítica, filosofía, etc.) para que los estudiantes tengan la capacidad de sintetizar su conocimiento perceptivo, conceptual y productivo.

La capacidad de los niños y los jóvenes para sintetizar sus conocimientos no debe dissociarse del desarrollo de sus inteligencias. En *Estructuras de la mente*, Gardner (1994b) rompió con la tradición de que la inteligencia es un constructo unitario que puede medirse con ayuda de instrumentos. Redefinió el concepto considerando que la inteligencia es un proceso y, por tanto, puede desarrollarse independientemente de la información genética de cada individuo (Giraldez, 2009).

Gardner forma parte de "la revolución cognitiva",⁶ cuya propuesta básica es la "representación mental"; esto es: "Los psicólogos cognitivos creen que las personas tienen ideas, imágenes y diversos 'lenguajes' en su cerebro-mente; estas representaciones son reales e importantes, pueden ser estudiadas por los científicos y ser modificadas por los educadores" (Gardner, 2009:77).

Los estudios del grupo de Harvard condujeron a Gardner a proponer un concepto funcional de la inteligencia:

Una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o una comunidad determinada. La capacidad para resolver problemas aborda una situación en la que se persigue un objetivo, así como determinar el camino adecuado que conduce a dicho objetivo. La creación de un producto cultural es crucial en funciones como la adquisición y la transmisión del conocimiento y de la expresión de las propias opiniones o los sentimientos. Los problemas a resolver van desde crear una historia hasta anticipar un movimiento de jaque mate en ajedrez, pasando por remendar un edredón. Los productos van desde las teorías científicas hasta las composiciones musicales, pasando por campañas políticas exitosas (Gardner, 2008:38).

La teoría de las inteligencias múltiples reconoce siete dominios de la inteligencia: musical, lingüística, lógico-matemática, espacial, corporal cinestésica, interpersonal e intrapersonal. Los estudios de la mente y la inteligencia resaltan la necesidad de contar con un potencial intelectual, sólo a condición de no

⁶ Así se conoce al cambio de paradigma en la psicología del conductismo al cognoscitvismo, que se atribuye a la aparición del texto *Cognitive Psychology*, de Chomsky.

descuidar otros factores; por ejemplo, la motivación intrínseca, esto es, cuando el aprendizaje no requiere de recompensa material sino que es gratificador por sí mismo. Asimismo, son motivantes para el aprendizaje las actividades para las que se tiene algún talento; es decir, vale la pena identificar actividades para grupos de estudiantes que están predispuestos para desarrollarlos. En estudios recientes, Gardner ha profundizado en otros dos dominios de la inteligencia: natural y existencial. El primero se refiere al aprovechamiento y disfrute de los contactos con la naturaleza; el segundo (de particular interés para Gardner) implica la capacidad de formular preguntas sobre el significado de la vida, el destino, la muerte, etcétera (Gardner, 2005b).

A esto se puede agregar el papel de las emociones: es recomendable instaurar un ambiente que favorezca el disfrute, el estímulo y el desafío, ya que así se estarán creando las condiciones para que los estudiantes aprendan, recuerden y usen las experiencias que les acarrearán reacciones emocionales.

Tanto la motivación intrínseca como el papel de las emociones en el aprendizaje se relacionan con los descubrimientos sobre el cerebro-mente. Lo que los educadores deberían considerar al respecto es:

- *La importancia de las primeras experiencias.* Las experiencias en los inicios de la vida tienen relevancia particular para la vida; por tanto, la educación debería iniciar en los primeros meses de vida.
- *La importancia vital del ejercicio.* El tejido cerebral se debe estimular a través de la percepción sensorial adecuada; la falta de ejercicio puede atrofiar o destinarse a otra función.
- *Plasticidad del sistema nervioso inmaduro.* Los niños pequeños pueden sobrevivir incluso sin una parte del sistema nervioso, pero en la medida que se envejece el sistema es menos flexible y resulta menos probable la compensación de las capacidades y funciones.

- *La importancia de la acción y la actividad.* Para que el cerebro aprenda y retenga es necesario que el organismo intervenga de forma activa en el examen de materiales y lugares físicos, además de plantear preguntas acerca de ellos.
- *La especificidad de las aptitudes y capacidades del ser humano.* En el cerebro existen zonas y redes nerviosas consagradas a funciones específicas; por tanto, algunas personas pueden poseer mayor potencial y talento que otras.
- *El posible papel organizador de la música en la primera infancia.* Aprender a tocar un instrumento en la primera infancia puede tener consecuencias en otros ámbitos cognoscitivos.
- *El papel esencial de la codificación emocional.* "Las experiencias que tienen consecuencias emocionales (y que se registran como tales) tienen más posibilidades de ser retenidas y utilizadas más adelante" (Gardner, 2009:95).

Además de las observaciones acerca del cerebro-mente, Gardner atiende los estudios de la cultura y las prácticas educativas que se llevan a cabo en el mundo. El observar experiencias, como el método Reggio (Gardner, 2008, 2009; Hoyuelos, 2008), permite reconocer que las escuelas son productos sociales y culturales. En realidad esos proyectos proponen cómo debiera ser la educación de los niños al promover metas, valores, formas de transmitir e interpretar los significados.

El aprendizaje está situado en contextos específicos, pero además el conocimiento se distribuye en el enfoque de otras personas y en la información disponible a partir de recursos humanos y técnicos. En las escuelas se pueden generar procesos de participación periférica legítima: "En estos procesos, los niños primero observan el trabajo de unos adultos expertos y luego, de una manera gradual, discreta y cómoda para ellos, van participando en las tareas pertinentes" (Gardner, 2009:113).

Existe una apuesta para que los estudiantes en las escuelas pasen del reconocimiento de lo verdadero, lo bello y lo bueno al deseo de combinar estas virtudes en sus vidas. En esencia, la propuesta de Gardner se encamina hacia la enseñanza para la comprensión, porque “cuando una persona comprende algo –un concepto, una técnica, una teoría, un ámbito de conocimiento–, lo puede aplicar de forma apropiada en una nueva situación”. Comprender es un ejercicio o exposición de lo que uno sabe o puede hacer (Gardner, 2009:137-138). Para ilustrar su planteamiento, elige cuatro disciplinas: las ciencias, las matemáticas, el arte y la historia, y postula que lo importante es que los alumnos estudien a fondo los temas sustantivos de cada disciplina, no las disciplinas en sí. La exploración de ejemplos es indispensable para que los estudiantes observen cómo piensa un geómetra, un artista y un historiador. No se busca formar “pequeños expertos” sino que empleen esos modos de pensamiento para comprender su mundo (Gardner, 1997, 2009).

Con el fin de estimular la comprensión, Gardner propone:

- Aprender de otras instituciones adecuadas. Es el caso de la relación maestro-aprendiz, donde el primero aborda los problemas cuando éstos se plantean y propicia que el estudiante intervenga en su solución en concordancia con su nivel de comprensión.
- También se puede recurrir a los museos en tanto lugares que ofrecen actividades prácticas que motivan a los niños y jóvenes a la exploración.
- Afrontar directamente las concepciones erróneas. Hacer que los alumnos se enfrenten a las fallas y deficiencias de sus concepciones.
- Determinar un marco de referencia que facilite la comprensión. Tener oportunidad de ejercitar y llevar a la práctica la comprensión, propiciando variadas oportunidades de aplicar los conocimientos a nuevas situaciones.

- El “método para la comprensión” implica describir los objetivos de comprensión y establecer los “temas generadores” o “cuestiones esenciales”; para considerar un tema será esencial para los objetivos de comprensión y captar el interés de los estudiantes.
- Identificar los “ejercicios de comprensión”. Los alumnos tienen que saber qué harán, cómo hacerlo y qué criterios se emplearán para hacer un juicio de su hacer. El último integrante del “método” es la evaluación continua.
- Utilizar múltiples vías de acceso a la comprensión, lo que implica reconocer la teoría de las inteligencias múltiples y asumir que “las personas poseen diversos tipos de mentes y que estas mentes trabajan con diferentes combinaciones de representaciones mentales” (Gardner, 2009:153).

Gardner también identificó las posibles vías de acceso a los temas previamente señalados:

- *Vías de acceso narrativas.* Relatos vívidos y espectaculares que provoquen el interés de los alumnos; se puede recurrir lo mismo a la oralidad y a la escritura que a las narraciones, usando otras formas simbólicas como el teatro, la danza o el cine.
- *Vías de acceso numéricas.* Trabajar con números y relaciones numéricas puede ser particularmente motivante para algunos estudiantes.
- *Vías de acceso lógicas.* El uso de proposiciones lógicas con sus interrelaciones e implicaciones.
- *Vías de acceso existencial/esencial.* Abordar aspectos profundos de la vida; por ejemplo la muerte, el sentido de la vida, las pasiones, etcétera.
- *Vías de acceso “prácticas”.* Trabajar con materiales físicos.

- *Vías de acceso interpersonal.* Privilegiar el trabajo con otros, el debate, el desempeño de diferentes papeles o, bien, la presentación de alternativas de solución. Los proyectos son maneras privilegiadas para estas vías.

[Las] propuestas que se organizan a modo de proyectos, posibilitan la investigación de temas seleccionados por los niños y las niñas. Los alumnos no tienen límites estrictos de tiempo para cambiar de actividad sino que se respetan sus ritmos, se les anima cuando quieren repetir o revisar una experiencia y se les ayuda a tomar sus propias decisiones en compañía de las otras personas (niños y adultos) que intervienen (Giráldez, 2009:104).

Gardner no es el único que ha estudiado las inteligencias desde un ángulo distinto al de la medición: la exploración sobre el pensamiento y la inteligencia es de larga data. Dewey, por ejemplo, reformuló el concepto de inteligencia y de pensamiento, porque consideraba que la inteligencia era “la cualidad de una actividad realizada en beneficio de fines inherentemente valiosos [...] es la forma en que alguien se enfrentaba a una situación problemática” (Eisner, 1972:99). El pensamiento lo define como:

La operación en la que los hechos presentes sugieren otros hechos o verdades, de tal modo que induzcan a la creencia en lo que se sugiere sobre la base de la relación entre las cosas mismas, relación entre lo que se sugiere y lo sugerido (Dewey, 1989:28).

Ahora revisaremos la noción de disposición del pensamiento. Para el pensamiento es indispensable la disposición intelectual, que se asocia a la mentalidad abierta, el entusiasmo o absorción de interés y a la responsabilidad ante las consecuencias. Una forma actual de observar las disposiciones es la que

proponen Shari Tishman, Eileen Jay y David Perkins (1993),⁷ autores que parten de reconocer que enseñar a pensar es una meta de la educación, y reclaman que el buen pensamiento implica disposiciones adecuadas. Tishman y Perkins (1995:7) afirman que:

Las disposiciones de pensamiento son tendencias o inclinaciones hacia patrones particulares de comportamiento intelectual, como la tendencia a ser reflexivo, a buscar razones, a ser estratégico o a arriesgarse intelectualmente. Las destrezas de pensamiento solas pueden activarse en ejercicios y pruebas pero, sin disposiciones que las lleven a la acción, seguramente permanecerán inactivas en situaciones de la vida real.

Un buen pensamiento incluye siete disposiciones básicas: ser abiertos y aventurados; una curiosidad intelectual sostenida; clarificar y buscar la comprensión; ser planificador y estratégico; ser intelectualmente cuidadoso; indagar y evaluar razones; emplear la metacognición (monitorear y conocer la propia cognición) (Tishman y Perkins, 1993).

El lenguaje del pensamiento es un apoyo para las disposiciones y anima a accionar en contextos inspiradores. En el ambiente de aprendizaje es indispensable que predomine el lenguaje del pensamiento, ya sea el de la argumentación (por ejemplo: premisa, razón, evidencia, teoría, etc.), o bien el de la resolución de problemas (nuevo punto de vista, salirse del margen, entre otras). El uso de los elementos lingüísticos comunes, como palabras y oraciones, es deseable para el pensamiento, pero no suficiente. Otros lenguajes también son vehículo para pensar; las personas requieren de variados simbólicos.

⁷ Grupo de investigadores relacionado con el Proyecto Zero.

La enculturación es el modelo de enseñanza propio para las disposiciones de pensamiento, porque reconoce la existencia de la cultura del aula. La enseñanza como enculturación brinda pautas para impulsar las buenas disposiciones para el pensamiento. En las aulas pueden existir tres maneras de enculturación: ejemplos culturales, interacciones (relaciones entre los miembros de la clase) e instrucción directa.

Perkins apela por un mayor tiempo de enseñanza de las artes en las escuelas. El arte cumple un papel en la aproximación disposicional, porque al observar el arte se produce una exigencia para pensar y esa observación es un modo para desarrollar las disposiciones del pensamiento. Por su parte, al abordar el razonamiento artístico, Tishman plantea que "interpretar una obra de arte es explicar lo que ésta significa"; la elucidación se basa en la observación y la inferencia. En el arte existen diversas interpretaciones y no se le atribuye a ninguna de ellas, objetivamente, el valor de correcta o incorrecta, pero sí el de inspiradoras y reveladoras. La enseñanza de las artes tendría que auxiliar a los estudiantes a producir sus exégesis sin pretender que todos vean la obra de arte de la misma forma.

Asimismo, Tishman establece tres caminos a través de los cuales se debe enseñar a razonar a niños y jóvenes:

1. Interpretar el significado de lo que vemos es algo natural al observar una obra de arte.
2. El razonamiento acerca del arte profundiza nuestra comprensión de una obra de arte en particular, porque nos lleva a ver obras de arte de manera más profunda y más clara.
3. Debido a que el arte es algo vivo y comprometedor, y a que invita a la interpretación de forma natural, mucha gente encuentra la estructura de razonamiento más visible en el arte que en otras áreas (Tishman, s/f:3).

Para el razonamiento son particularmente útiles la percepción y el análisis de los objetos; su observación desencadena la curiosidad y conduce a los niños y jóvenes a procesos de pensamiento complejos. Para que esto sea así, es indispensable tener una intención deliberada de indagar acerca de los objetos para suscitar el pensamiento. Los objetos convocan a practicar las capacidades cognitivas de alto nivel y ofrecen un contexto para cultivarlas; asimismo, son atractivos y accesibles para el trabajo en grupo. Además, la observación de objetos no requiere conocimientos previos: los estudiantes pueden observar sus características, preguntar y concebir ideas. Tishman (2008) propone dos principios para observar objetos en la enseñanza:

1. Iniciar la observación pidiendo a los alumnos que vean de cerca. Instarlos para observar y expresar sus ideas e impresiones.
2. Ayudar a los estudiantes a descubrir la complejidad del objeto. Es conveniente hacerles preguntas; impulsar para que formulen interpretaciones; instar a que exploren diferentes puntos de vista (Tishman, 2008:4).

Las pinturas, fotografías y esculturas son un gran recurso para la observación, pero cualquier objeto es pertinente para promover el aprendizaje. En palabras de Tishman:

Hay muchas razones por las cuales los y las estudiantes deben aprender a pensar en forma habilidosa: para que puedan tomar decisiones prudentes en la vida; resolver problemas con creatividad; entender y analizar el conocimiento en las diversas disciplinas. Para hacer cualquiera de estas cosas bien, los y las estudiantes necesitan acostumbrarse a pensar por sí mismos. Los objetos les hacen una invitación irresistible: enseñar por medio de objetos ayuda a los y las estudiantes a aprender a pensar al descubrir el poder del pensamiento (Tishman, 2008:5).

Al igual que los integrantes del Proyecto Zero, Elliot Eisner (1972) argumenta a favor del arte como estímulo para el pensamiento y la imaginación. Citando a Dewey sostiene que:

Cualquier idea que ignora la función necesaria de la inteligencia en la producción de obras de arte se basa en la identificación del pensamiento con la utilización de un tipo especial de material, signos verbales y palabras. Pensar en forma eficaz en términos de relación de cualidades requiere tanto la utilización del pensamiento como pensar en términos de símbolos, verbales y matemáticos. Por lo tanto, aunque las palabras se manipulen fácilmente de forma mecánica, es probable que la producción de una obra de arte auténtica requiera de más inteligencia que lo que la mayoría de quienes se enorgullecen de ser intelectuales denominan el pensamiento (Eisner, 1972:100).

Eisner (2004) también destaca las principales aportaciones del arte al desarrollo de lo que denomina "pensamiento artístico", que se pueden extrapolar a cualquier campo artístico, incluidas la danza y la expresión corporal.

1. Refina el sistema sensorial y cultiva la capacidad de imaginación y de representación. La representación desemboca en otras tres funciones cognitivas: la inscripción, la revisión y la comunicación.
2. Desarrolla la función cognitiva de aprender a observar el mundo. "Las artes nos ofrecen una manera de conocer" (Eisner, 2004:27).
3. Permiten aplicar la imaginación como un medio para explorar nuevas posibilidades. "Las artes nos liberan de lo literal" (Eisner, 2004:28).
4. "Invita a desarrollar la predisposición a tolerar la ambigüedad, a explorar lo incierto, a aplicar un juicio libre de procedimientos y reglas perceptivas" (Eisner, 2004:28).

5. Permite explorar nuestro paisaje interior. "Cuando las artes nos conmueven de una manera genuina, descubrimos lo que somos capaces de experimentar" (Eisner, 2004:28).

Es claro para Eisner que las artes afectan la conciencia, por lo que no se debe cejar en el intento de usar el arte para la creación de la mente. El sistema sensorial es la piedra de toque para experimentar las cualidades del entorno (el punto de arranque son las funciones mentales inferiores), de aquí la relevancia de que los niños aprendan explorando las características del mundo. Identificar las diferencias y cualidades permite que los niños vayan formando conceptos: "la formación de conceptos es una actividad de la imaginación donde se forman imágenes basadas en una o más modalidades sensoriales que representan conjuntos de cualidades asociadas con significantes" (Eisner, 2004:40).

Los significados y los conceptos que adquieren los niños pueden representarse en cualquier material o forma, como bailar, actuar, pintar y escribir poesía, entre otros. Cuando los niños desarrollan las capacidades de diferenciar, formar conceptos y representarlos, entonces muestran el crecimiento de su mente, porque el proceso de representación plantea la necesidad de que la persona sea "más imaginativa y competente desde el punto de vista técnico, para traducir conceptos y los significados asociados a las formas" (Eisner, 2004:41). Para generar esto se requiere establecer entornos para la atención, los fines y los materiales; la determinación de estos elementos se asocia a las representaciones, porque es necesario buscar lo que se va a representar; es decir, las formas de representación como sonidos o elementos visuales están estrechamente unidas a la percepción, señalando lo que se puede ver.

Sin duda las artes propician que los niños "presten atención a las características expresivas del entorno, a los productos de su imaginación y a trabajar un material para que exprese o suscite una respuesta emocional" (Eisner, 2004:43). Asimismo, la enseñanza de las artes aviva la facultad de los niños para desa-

rollar la mente a partir de la experiencia; la razón es que las artes enfatizan la expresión de la individualidad a través del ejercicio y del desarrollo de la capacidad de imaginación.

Es claro que a Eisner le importa el desarrollo de la mente y, en este sentido, es deseable que se pueda lograr en las escuelas, por lo que es necesario considerar lo que aportan las artes al desarrollo educativo:

1. La educación artística debe permitir a los alumnos entender que existe una conexión entre el contenido y la forma que asumen las artes, la cultura y la época en que se creó la obra [...] Decir que los alumnos deben entender que las artes están cultural e históricamente situadas no implica pretender que adquieran un conocimiento enciclopédico del contexto cultural de cada forma artística o cada obra de arte en particular. Implica que comprendan la idea de la relación entre la cultura y el arte en el nivel de los principios generales y que tengan, al menos, uno o más ejemplos de esa idea en su repertorio intelectual [...]
2. La educación artística debe refinar la consciencia que tiene el alumno de las cualidades estéticas presentes en el arte [...] el deseo de forjar el mundo como un objeto de percepción disfrutable [...]
3. Los alumnos deben tener una impresión de lo que significa transformar sus ideas, imágenes y sentimientos en una forma artística [...] lo importante es que la mejor forma de tener una impresión del proceso a través del cual se producen las obras de arte consiste en pasar por la experiencia de tratar de hacerlo uno mismo, aunque el resultado más revelador de esa experiencia resida en reconocer la distancia existente entre nuestros mejores esfuerzos y las obras de los maestros [...]
4. Por último, quiero mencionar una importante serie de resultados [...] Me refiero a resultados actitudinales como los siguientes: la voluntad de imaginar posibilidades que hoy no existen, pero que podrían existir; el deseo de explorar las ambigüedades, de estar dispuesto a evitar una conclusión prematura en la búsqueda

de resoluciones, y la capacidad de reconocer y aceptar las múltiples perspectivas y resoluciones que celebra el trabajo en las artes [...] (Eisner, 2002b:143-145).

Esta interpretación de lo que las artes aportan a la educación parte de reconocer lo que tienen de especial y distinto; ese carácter de “otro lenguaje” que les permite proporcionar variadas fuentes de aprendizaje, así como destacar la diversidad, la individualidad y la sorpresa.

Desarrollo de la imaginación y la creatividad

La creatividad es, como todos los conceptos, una construcción que transitó por diversos procesos; en realidad, en la cultura occidental, cuando se habla de ese tránsito, se habla, en el ámbito de la filosofía, de un periodo “corto”, porque durante 1 000 años el concepto no existió. La teología fue el lugar para el uso del término en su acepción de creador como sinónimo de Dios.

La asociación del término “creator” al arte se produjo en el siglo XIX, “pero entonces se convirtió en la propiedad exclusiva (en el mundo humano) del arte; “creator” se convirtió en sinónimo de artista” (Tatarkiewicz, 2007:286). En el siglo XX fue que la acepción de creador se empleó en toda la cultura humana.

Los rasgos distintivos de la creatividad, señala Tatarkiewicz (2007), se fueron decantando hacia lo novedoso. La novedad asociada a la creatividad se relaciona con el grado de la “cosa nueva” que se plantea; en este sentido, sólo un alto grado se considera creativo. Asimismo, lo novedoso tiene expresiones cualitativas diversas: forma, modelos o métodos. Igual de desemejantes son los orígenes de lo nuevo, porque puede, por ejemplo, producirse de modo espontáneo o metódico o, bien, de manera impulsiva o dirigida. Lo que da la medida de la creatividad es la energía mental empleada para originar algo nuevo.



En el arte, la creatividad es esencial porque, como bien lo explica Tatar-kiewicz:

Si designamos al arte como la letra A, y la creatividad con la letra C, si hacemos la distinción C1=creatividad divina, C2=creatividad humana en sentido más amplio, y C3=creatividad exclusivamente artística, entonces la relación será:

Ningún C1 es A, y ningún A es C1

pero:

algunos C2 son A, y algunos A son C2

finalmente:

todo C3 es A

y si añadimos la (audaz) suposición de Coling-e-Dubuffet, entonces también:

todo A es C3 (Tatarkiewicz, 2007:299).

Sin embargo, la fórmula no anula los debates al respecto de si la creatividad cambia según la entidad del arte, lo que nos devuelve a la idea de un concepto filosófico abierto.

Romo (1998), en su investigación *Teorías implícitas y creatividad artística*, muestra cómo la sedimentación de las diversas concepciones de creatividad prevalecen en los artistas en combinación con teorías ligadas a la creatividad en las artes, como:

- La expresión emocional exalta el valor catártico del arte “dar rienda suelta a las emociones y los afectos”.
- Los trastornos psicológicos, conexión entre el arte y la patología, la idea del “genio loco”.
- La búsqueda de sí mismo, bajo la premisa del artista introvertido, singular, reflexivo, que está unido a su obra: “el creador y su creación”.
- La comunicación. El artista como mensajero que notifica sus emociones y sentimientos. La comunicación tiene el propósito de despertar en los demás el mismo sentimiento que la invade.
- Las dotes especiales innatas. Se cree en las facultades sobrenaturales o talento innato que sólo requieren perfeccionamiento. En cierto sentido se niega el aprendizaje y se cree que el talento se manifiesta desde temprana edad (Romo, 1998).

Investigadores de la Facultad de Bellas Artes, de Madrid, formularon un cuestionario que respondieron 70 estudiantes; los participantes tenían que contestar valorando en una escala de 0 a 7 las ideas fundamentales de cada teoría. Fue revelador, por ejemplo, encontrar un puntaje de 6.07 en el cruce de la proposición “Los que no han nacido dotados pierden el tiempo intentando aprender” y la teoría de las dotes innatas, así como 5.86 en la relación entre la proposición “Pinta sin esquemas previos” y la teoría de la expresión emocional.

A contracorriente de las teorías implícitas, los psicólogos sostienen el carácter científico de la creatividad y la relacionan con la inteligencia; argumentan que el parteaguas en el estudio de la creatividad lo representa Joy Paul Guilford (1959-1967) con su teoría factorial (Contreras y Romo, 1984, 1989; Agirre, 2000), quien determinó que la creatividad no era lo mismo que la inteligencia.

Tal situación fue posible porque, como señala Agirre, la investigación se vio influida por:

- El progresivo abandono de la confianza exclusiva en los métodos propios de la psicometría para abordar el análisis de una cuestión tan compleja como la de la creatividad humana.
- La diversidad de oposiciones que para la acción ofrece la idea de que en el estudio, la detección y el desarrollo de la creatividad se puede partir de una concepción unitaria y lineal de la inteligencia.
- Desplazamiento del objeto de estudio desde la atención por la codificación del grado de creatividad de los individuos, a la consideración del hecho como procesos complejos ligados a los procesos psicológicos superiores.
- El cambio de perspectiva que supone aceptar el factor cultural social inherente –no meramente circunstancial– al hecho creativo (Agirre, 2000:150-151).

Sin duda, el enfoque sociocultural del desarrollo es el que ha tenido fuerte repercusión en la educación; particularmente Vigotsky es un referente básico para estudiar las relaciones entre aprendizaje y desarrollo. El enfoque pone el acento en la interdependencia de los procesos sociales e individuales que se dan en la construcción del conocimiento. En lo que corresponde a la creatividad, señala Vera John-Steiner (2000), son dos documentos y una conferencia los que se centran en el desarrollo de la capacidad creativa: *La imaginación y la creatividad en la infancia* (1930), *Imaginación y creatividad en el adolescente* (1931), y *La imaginación y su desarrollo en la infancia* (1932); sin embargo, si de creatividad en el arte se trata no se debe olvidar su tesis doctoral sobre psicología del arte (1922).

Para Vigotsky, las obras de arte no pueden ser entendidas sólo como producción individual, su comprensión pasa por el conocimiento del contexto sociohistórico, porque permite reconocer qué contenidos están plasmados en la obra y cuáles son los formatos para su construcción. Los contextos orientan la producción de la obra de acuerdo con las tradiciones culturales y los géneros artísticos (Jové, 2002).

El análisis de la complejidad de las obras no descuida la notabilidad de la creatividad; Vigotsky la relaciona con la imaginación y la fantasía, que son funciones psíquicas. En el mundo del arte esas funciones son inducidas por las emociones; así se establece la denominada ley de la doble manifestación emocional (véase Vigotsky, *Psicología del arte*, 2006:259):

Las emociones se expresan mediante la mímica, la gestualidad, los tonos de voz[...] Se expresan a través del cuerpo. Son sus manifestaciones periféricas. Pero, a su vez, las emociones tienen otro ámbito de manifestación: la propia vida mental. Inciden en el propio devenir interno de las acciones mentales (Jové, 2002:31).

A la ley de la doble manifestación de las emociones se agrega la ley de la reacción estética, o ley de la catarsis: a partir de la catarsis de la forma en el arte se canalizan las emociones que se generan en el espectador o contemplador. El artista produce vivencias opuestas; no obstante, al final el autor crea "un cortocircuito emocional que consigue transmutar, refundir e iluminar el conjunto de vivencias previamente experimentadas" (Vigotsky, 2006:31).

El arte surge de la vida sin limitarse a plasmarla; tiene el potencial de enriquecer la mente y los sentimientos sociales, posee un valor para el desarrollo humano, no tanto por los objetos artísticos, sino por las funciones o las aproximaciones artísticas a la vida. De acuerdo con Vigotsky el arte es a la vida lo que el vino es a la uva.

El estudio del arte permite a Vigotsky transitar del estudio de la creatividad en las artes a la formulación de un complejo conceptual que permite para establecer una concepción de la creatividad más allá de lo estrictamente artístico. Como indica Agirre, para Vigotsky la creatividad es:

una actividad del cerebro, que además de retener y reproducir experiencias pasadas, combina a partir de ellas nuevas normas y planteamientos. De modo que más que una excepción la actividad creadora constituye la norma, ya que es en la vida de cada día donde se dan las premisas necesarias para crear, desde la más tierna infancia, mediante la imitación y la atención a la experiencia precedente, tanto individual como colectiva.

Vigotsky describe tres formas básicas de ligar imaginación y realidad.

- Toda elucubración opera con elementos tomados de la experiencia.
- La relación entre productos preparados para la fantasía y determinados fenómenos complejos de la realidad. Una forma de enlace necesariamente social.
- Enlace emocional. Intervención del estado de ánimo en la relación entre fantasía y realidad (Agirre, 2000:156).

El arte es un elemento nodal para generar en la escuela el funcionamiento de la inteligencia, la creatividad y la imaginación. Jové (2002) plantea que el arte es un aliado para la toma de conciencia de la realidad, por ello la enseñanza debe emplazarse para promover en la escuela lo siguiente:

Exponer a los niños y jóvenes a experiencias con bases deductivas, inductivas y pragmáticas que sean propias del mundo de las artes para acercarse a los signos del arte. Esto ayudará a que descubran las regularidades propias del arte; en otros términos, se trata de aprender a vivir de manera artística.

Desplegar actividades compartidas insertas en el seno de la vida cultural con capacidad de asimilación de la herencia cultural, así como de aproximarse a las funciones psíquicas superiores aprovechando el potencial del juego y de la autoexpresión.

Crear que la zona de desarrollo próximo con vistas a la educación artística es una zona móvil, abierta y procesual en la que la conciencia debe actuar a tope. La enseñanza de las artes debe apoyarse en las obras de arte. El trabajo con los niños y los jóvenes con las obras de arte tiene que ser por aproximaciones con diversos niveles de exigencia. "Es decir, que toda obra puede ser abordada a través de versiones o modelizaciones de fácil acceso" (Jové, 2002:150). Las obras pueden ser estudiadas desde la perspectiva procedimentalista, identificando las estrategias empleadas para su producción. Asimismo, las obras de los niños y jóvenes pueden ser punto de partida para aproximarse al mundo del arte.

La creatividad podría ser potenciada en el aula mediante el trabajo: los sistemas de acción mental detectados a través del análisis de las obras de arte que hubiesen sido seleccionadas en calidad de herramientas auxiliares de la formación (Jové, 2002:152).

Aprovechar el trabajo con los sistemas mentales para explorar y fomentar las capacidades metacognitivas, es decir, trabajar las herramientas de la mente: signos, códigos y sistemas procedimentales.

El juego, y en este caso los juegos del arte, deben estar orientados hacia la inteligencia, el pensamiento y la autoconciencia. "La educación artística debe evitar el convertir los juegos de arte en meros entretenimientos o juegos de salón" (Jové, 2002:155).

Trabajar con las obras de arte es apuntar hacia la formación integral de la persona, a partir de sensibilizar en los temas sustantivos que inciden en la condición humana cultivando valores.

No olvidar la dimensión societaria de la educación artística (Vigotsky, 2008). No puede optarse entre lo cultural o lo personal. Por ello, el trabajo con proyectos es idóneo porque conduce a niños y jóvenes a familiarizarse y asimilar las actividades propias de la vida social.

Los estudiantes deben producir obras; la enseñanza de las artes debe “generar reflejos de la realidad”, desplegar versiones sobre el mundo con el uso de procedimientos y estrategias de orden estético.

La enseñanza de las artes debe ser consecuente con los reclamos de la cultura y debe promover el logro de mentes capaces de leer el mundo con imaginación y creatividad.

Con los mismos fundamentos de la teoría sociocultural, Pablo del Río (2004) postula que para formular una educación artística no trivial se deben recuperar las ideas de la mediación para formular un programa educativo para “comprender y dominar los diversos componentes de la arquitectura de la construcción mediada de ‘la realidad’ o de las entidades culturales de mayor o menor complejidad; las culturas tradicionales y las mediáticas, la propia y las distintas” (Del Río, 2004:53). Para ello es necesario avocarse al propósito de aprender a ver las cosas y el mundo; y aprender a vernos a nosotros mismos.

Aprender a ver (a construir imágenes mentales) y aprender a crear imágenes plásticas puede lograrse mediante dos caminos que deberían emparentarse: el del conocimiento artístico y el desconocimiento científico (psicológico y psicotécnico) de la imagen que, por añadidura de ayudarnos a “ver como vemos”, nos permitiría mejorar nuestros procedimientos y diseñar nuestros recorridos perceptivos (Del Río, 2004:55).

Aprender a vernos a nosotros mismos incluye tres construcciones: de los sentimientos; de la realidad y del imaginario; y de la identidad. Por ejemplo, en la construcción de los sentimientos los niños aprenden a través del juego a incorporar la disciplina social. El desarrollo sentimental y moral necesita del alimento dramático; la narrativa y el drama proporcionan un motor sentimental que apunta a lo que Vigotsky sostiene como educación sentimental: “consiste en hacer reversible el proceso emocional: las emociones se construyen conscientemente como conocimientos del estado de ánimo, pero también, a partir de ahí nos hacemos capaces de suscitarlos desde la conciencia misma” (Del Río, 2004:59).

Para edificar un imaginario de calidad se puede recurrir a las estructuras de fondo, como la cultura popular o la ficción, y no sólo para la madurez artística y moral de los niños, puesto que son esenciales para aprender a escribir. De igual importancia que la imaginación es el corpus cultural donde crecen los niños y los jóvenes; ese corpus influye y constituye las formas de consumo cultural (dieta cultural): “el niño tenderá a construir sus capacidades de acuerdo a su dieta y elegirá su dieta de acuerdo a sus capacidades” (Del Río, 2004:61).

Por último, para leerse a sí mismo es conveniente proporcionar a niños y jóvenes modelos de calidad; las mediaciones activas como el juego dramatizado, la asistencia a teatro de calidad, la lectura de obras teatrales, hacer teatro o cine, hacer análisis de la vida cotidiana a partir de los ritos culturales, religiosos o personales con el apoyo de un diario, son sólo algunas de las formas.

Los vigostkianos, como se observa, han hecho una gran contribución para comprender la creatividad, pero hoy surgen teorías que de igual forma buscan acercarse desde otros ángulos a la multifacética configuración de la creatividad. Es el caso del modelo de sistemas de Mihaly Csikszentmihalyi, quien afirma que tratar a la creatividad sólo como un proceso mental no le hace justicia porque ese proceso se da entre el pensamiento de los individuos y el contexto sociocultural.

Csikszentmihalyi parte de la pregunta ¿dónde está la creatividad? A lo que responde: la creatividad es el resultado de la interacción entre tres sistemas o nodos: una cultura con reglas simbólicas, una persona que aporta innovación al campo simbólico y el reconocimiento del ámbito de los expertos (Csikszentmihalyi, 1998). Sostiene también que existe una diferencia entre la “creatividad” con minúscula y la “Creatividad”; ésta última la define como:

La creatividad es cualquier acto, idea o producto que cambia un campo ya existente, que transforma un campo ya existente en uno nuevo. Y la definición de persona creativa es: alguien cuyo pensamiento y actos cambian o establecen un nuevo campo. Es importante recordar, sin embargo, que un campo no puede ser modificado sin el consentimiento explícito o implícito del ámbito responsable de él (Csikszentmihalyi, 1998:47).

Existen modos diversos de ser creativo, “personas brillantes, aquellos que expresan pensamientos inusitados, interesantes y estimulantes” (Csikszentmihalyi, 1998:66);⁸ personas que viven el mundo de manera novedosa y original (creatividad subjetiva); y los creativos que obtienen logros públicos. Csikszentmihalyi estudia a los creativos, aquéllos que pueden contribuir con su creatividad a condición de no sólo pertenecer al sistema creativo sin reproducir ese sistema en sus mentes. “Los artistas están de acuerdo en que un pintor no puede hacer contribución creativa sin mirar, mirar y mirar el arte precedente, ni sin saber lo que otros artistas y críticos consideran el arte bueno y el arte malo” (Csikszentmihalyi, 1998:68).

⁸ Howard Gruber y Paul Barret estudiaron, en la década de los 70, la creatividad de “las personas que han pasado a la historia”. Los resultados de esa investigación aparecieron en Gruber y Barrett (1984).

Para establecer la complejidad del proceso creativo se aleja del planteo usual de las etapas y reivindica las características heurísticas. Formula la noción de personalidad paradójica del creador a partir de las diez dimensiones de los individuos creativos:

1. Tiene vasta energía física, empero también a menudo están callados y en sosiego.
2. Tienden a ser vivos y cándidos al mismo tiempo.
3. Combinan el carácter lúdico y la disciplina.
4. Alternan en un extremo la imaginación y la fantasía, y en el otro un arraigado sentido de la realidad.
5. Albergan tendencias a la introversión y la extroversión.
6. Son humildes y orgullosos.
7. Escapan a los estereotipos de género.
8. Son de igual forma tradicionalistas y rebeldes e iconoclastas.
9. Mantienen pasión por su trabajo pero son objetivos frente a él.
10. Por la apertura y la sensibilidad están expuestos al sufrimiento y dolor pero de igual forma al placer, de tal suerte que viven en un mundo afectivo intenso e inestable.

Las características de fluir se refieren a cualidades de la experiencia que tienen lugar en la actividad creativa; es conveniente recordar que para Csikszentmihalyi el estado de fluidez se produce cuando:

Las capacidades de una persona están plenamente involucradas en superar un reto que es posible afrontar. Las experiencias óptimas implican un delicado equilibrio entre la capacidad que tenemos para actuar y las oportunidades disponibles para la acción [...] Cuando las metas son claras, la retroalimentación relevante y los desafíos y capacidades se hallan en equilibrio, en orden y se invierte plenamente la atención. Una

persona que fluye está plenamente centrada debido a la demanda total de la energía psíquica. En la conciencia no queda espacio para pensamientos que distraigan ni para sentimientos irrelevantes (Csikszentmihalyi, 1997:43).

El fluir de la creatividad inicia con una meta para resolver un problema. Los artistas, a diferencia de otros sujetos creativos, no ubican fácilmente la meta de su actividad; los problemas en el arte son esquivos y en ocasiones no se disfruta trabajar con ellos, de alguna manera las personas deben crear mecanismos inconscientes para saber lo que deben hacer.

En este sentido, es necesario saber en qué medida uno está haciendo bien, ya que sólo se puede fluir cuando se tiene información de que se está haciendo bien. Los sujetos interiorizan los criterios de juicio del ámbito y por tanto no tienen que recurrir a los expertos. Innovar no es tarea fácil, es necesario afrontar la barrera de la entropía. Se hace indispensable, además de las reglas del campo y los juicios de ámbito, desarrollar métodos personales y modelos internos para colocar al problema en un contexto manejable. Se produce una mezcla de actividad y conciencia cuando las dificultades tienen proporciones manejables y permiten la actividad.

La concentración es necesaria; las distracciones interrumpen el fluir creativo. Por lo demás, entre más ambiciosa es una tarea, más tiempo lleva involucrase en ella. El proceso creativo logra toda la dimensión de fluir cuando deja las distracciones y cumple con todas las condiciones del fluir. En el proceso existe el gozo del trabajo. Lo que importa es la búsqueda, no el resultado.

Sólo después de que el fluir se nos acaba, al final de una sesión o en un momento de distracción dentro de ella, podemos permitirnos el lujo de sentirnos felices. Y entonces llega la comedia del bienestar, la satisfacción, que se produce cuando el poema está completo o el teorema

demostrado. A la larga, cuando más flujo experimentamos en la vida diaria más probable es que nos sintamos felices en conjunto (Csikszentmihalyi, 1998:152).

Las personas creativas necesitan entornos creativos; estar en el lugar oportuno parece ser relevante para el proceso creativo. Un entorno creativo permite el acceso al campo, es el lugar donde hay ebullición de ideas y se propician las interacciones. Un entorno estimulante no es necesariamente donde se almacena la información, sino aquél en el que se dan facilidades para la producción de ideas. El espacio creativo tiene consecuencias para el fluir si se combina con el diseño de actividades y si éstas se estructuran en el tiempo.

Lo que importa es que configuremos los entornos inmediatos, actividades y horarios a fin de sentirnos en armonía con el pequeño fragmento de universo donde nos encontramos [...] lo que cuenta es que la conciencia encuentre vías para adaptar sus ritmos a lo que hay fuera y, en cierta medida, transforme lo que encuentra fuera según sus propios ritmos. Cuando estamos en sintonía con el espacio y el tiempo, experimentamos la realidad de nuestra única existencia y su relación con el cosmos. Y, desde este conocimiento, los pensamientos y actos originales brotan con mayor facilidad (Csikszentmihalyi, 1998:177).

Todo indica que estas aportaciones para comprender la complejidad del proceso creativo son capitalizables para la enseñanza de las artes en la educación básica, si ésta busca una visión holística de los procesos, una reconfiguración de los entornos y las actividades en las escuelas.

Desarrollo de la experiencia y la percepción estética

En el campo de la educación artística de los alumnos de educación básica es posible identificar el desarrollo de la experiencia y la percepción en dos momentos: uno de carácter delectativo-cognitivo, donde entran en juego procesos de percepción, análisis e interpretación basados, a su vez, en funciones sensoriales, psíquicas y racionales que permiten al alumno jerarquizar, discernir, justificar y valorar; y otro que sigue el camino de la ejecución o producción e incorpora, además de los ya mencionados, los derivados de la interacción con materiales, medios, formas, códigos y referencias contextuales para la toma de decisiones de carácter expresivo-comunicativo. Con ello se plantea el problema epistemológico de definir cuál ha de ser el camino que ha de seguirse para construir el conocimiento particular de cualquiera de las artes: música, danza, teatro o artes visuales. Dicho asunto puede ser entendido de dos maneras: la educación artística en tanto exploración y conocimiento de las artes –ubicándose en tres ejes: interpretación, producción y contextualización– y desde la perspectiva de la educación estética que, de acuerdo a la filósofa y educadora estadounidense Maxime Greene puede ser definida como:

Una empresa intencional diseñada para fomentar compromisos apreciativos, reflexivos, culturales y de participación con las artes, habilitando a los aprendices a notar lo que está ahí para ser notado y dar vida a los trabajos artísticos, de tal manera que puedan lograr concebir en ellos varios significados. Cuando esto ocurre, se establecen nuevas conexiones en personas que ven de manera diferente, resuenan de manera diferente (Greene, 2004:16).

Con ello se establecen como cauces de construcción para la comprensión y aprehensión de los fenómenos artísticos –entendido como aquello que se nos presenta o aparece con valores estéticos–: la percepción, la imagina-



ción, la creatividad y la búsqueda de sentido. Así, el desarrollo de la experiencia y la percepción estética puede ser ejercitado por el docente atendiendo estos ejes.

La imaginación es la capacidad de postular realidades alternas. Hace posible la creación de perspectivas "como si", perspectivas que pueden abrirse a la manera metafórica y, con frecuencia, a través de la empatía. Si no se suelta la imaginación, los seres humanos pueden quedar atrapados en lo literal, en la ciega dimensión de los hechos. Es la imaginación lo que nos permite entrar a los mundos ficticios, introducir pinturas y esculturas en los dominios de una experiencia vivida, transformar cuerpos en movimientos en significados tempo-espaciales. Es la imaginación la que revela las posibilidades tanto personales y sociales como estéticas. Al imaginar tenemos la capacidad de ver las cosas, de pensar en las cosas como si fueran de otra manera (Greene, 2004:82).

La percepción es un proceso de carácter biológico connatural al individuo pero que sin duda implica una afectación de carácter psíquico; es una habilidad que ha de ser cultivada, guiada por el docente a través de procesos de intervención para explorar materiales, formas y elementos compositivos con el fin de desarrollar una conciencia y sensibilidad activa y atenta acerca de los sentidos o significados que cada trabajo artístico pone en juego. En esta medida la percepción se liga a un proceso de carácter racional. Cuando comenzamos a ver, sentir, escuchar y mover el cuerpo, el lenguaje aparece como compañero solitario, muchas veces, a la manera de un monólogo interior que el propio trabajo artístico suscita.

Pero no sólo nuestras propias palabras cuentan. Cuentan todas las palabras que se pronuncian frente a la obra vengan de donde vengan, de

un guía, de un visitante ocasional, de un experto, de un niño en su sillita de paseo [...] Las palabras funcionan como pasamano en el apoyar sensaciones, sospechas, saberes, intuiciones (Bosch, 2001:86).

Por esa razón las preguntas y consignas que el maestro implementa en su trabajo tienen un valor trascendente en la medida que abren caminos para la indagación. Las preguntas han de ser generativas y no sólo reproductivas y descriptivas; por ello es necesario evitar los monosílabos, y en caso que estos surjan en la interacción y experiencia con una obra, de forma secundaria se deben promover otras preguntas que estimulen la riqueza de expresión de ideas, sensaciones y emociones. Colateralmente con ello se abrirá también el proceso de reflexión para la construcción de sentido, y en este aspecto es necesario promover procesos de interacción individual o colectiva que tengan como salida la expresión verbal o escrita, dependiendo del nivel educativo de los alumnos, a fin de desarrollar la habilidad crítica-expresiva o con valor argumentativo.

Otro elemento que se debe tener en cuenta en el trabajo docente es la documentación visual y escrita de ideas, conceptos o comentarios que la experiencia y percepción estética arroje como resultado, además de imágenes que condensen procesos importantes de la interacción o de la ejecución de trabajos. Esto permitirá al maestro advertir tanto los aprendizajes desarrollados por los alumnos, como promover la retroalimentación conjunta de hallazgos y sentidos.

Es importante entender que los conceptos y preceptos disponibles al aprendiz surgen de los significados fundados o de los caminos del conocimiento diseñados a lo largo de los años por artistas, maestros y filósofos. Conforme nos comprometemos en tales perspectivas, nos adentramos en tradiciones, vol-

viéndonos miembros de una cultura que cambia en varios niveles a través de la historia. O, para decirlo de otra forma, aprendemos a dar sentido, toda clase de sentidos, pero apropiándonos de los sistemas simbólicos de la cultura, incluyendo aquellos relacionados con las artes (Greene, 2004:15-16).

La apropiación del universo simbólico es una de las metas de las acciones educativas para desarrollar la experiencia y percepción estética de los alumnos de educación básica. Con esto nos referimos a la acción de fomentar habilidades para la interpretación y producción simbólica de los estudiantes a partir de conocer los códigos y posibilidades sintácticas según el contexto inmediato y el derivado de la historia de la cultura. Ello lleva a potenciar la capacidad de interlocución de los alumnos con el arte a partir del lenguaje de cada una de estas disciplinas, y enriquecer su experiencia y percepción estética con otros códigos, prácticas y comportamientos culturales que forman parte de nuestra construcción social. Para ello la escuela puede echar mano de algunos recursos auxiliares para promover la generación de estas experiencias como son teatros, salas de concierto, galerías y museos de arte y sus respectivos programas artísticos. Además de tener en cuenta que existen otros emplazamientos, como puede ser la propia ciudad o comunidad, en tanto lugares vivos de participación colectiva donde se condensa la memoria cultural y el imaginario social.

A lo largo de la historia, muchos y variados han sido los programas y proyectos en el orden nacional e internacional que se han involucrado en la interacción con estos espacios y sus respectivas cargas simbólicas. Entre ellos destaca, en los Estados Unidos, el Project Muse, iniciativa emprendida por Project Zero entre 1994 y 1996, que involucró la colaboración de investigadores, maestros, educadores de museos y directores de escuelas de los Estados Unidos de Norteamérica y otros países. A pesar de que no se trata de un programa de educación estética en sentido estricto, con él se promueven procesos de observación, análisis e interpretación de las obras de artes visuales como

procesos cognitivos que implican una dimensión estética en la experiencia o interacción con los objetos. Después de una etapa de investigación para determinar hábitos y necesidades de consumo en los espacios de arte se difundieron herramientas de aprendizaje y enfoques educativos en estado de prueba. Estos materiales incluían: 1) una herramienta de aprendizaje llamada *The Generic Game*, que es un conjunto estructurado de preguntas que propician la construcción de sentido o significado de las obras; 2) un enfoque educativo llamado *The Entry Point Approach*, que da cabida a una serie de perfiles de inteligencia o de aprendizaje, y 3) una síntesis de las anteriores ideas en un documento titulado *The MUSE QUESTs* (preguntas para entender, explorar, ver y pensar), que fomentan la reflexión sobre el arte a través de varios puntos de entrada (Project Zero, 2009).

Dichos materiales fueron piloteados en escuelas y museos afiliados al proyecto para que se hicieran observaciones y recomendaciones.

El enfoque y herramientas de aprendizaje de Muse muestra tres ejes: 1) investigación: planteando preguntas abiertas, sin respuestas correctas o incorrectas; 2) acceso, apelando a una amplia gama de estudiantes, y 3) reflexión: proporcionar oportunidades para pensar acerca del propio pensamiento (Project Zero, 2009).

Integrados los resultados de la aplicación piloto se publicaron dos documentos: *The MUSE BOOK* (Museums Uniting with Schools in Education; Building on our Knowledge) y *The Muse Guide*.

Otro programa muy exitoso ha sido desarrollado en los últimos 30 años por el Lincoln Center Institute for the Arts in Education de Nueva York, el cual ha promovido un eficaz modelo de educación estética con artistas de todas las disciplinas a través de cursos regulares durante el año, cursos de verano, cursos on line, conferencias y otras plataformas de profesionalización para los artistas interesados en iniciar o fortalecer su trabajo docente o de interacción social con la comunidad. A su vez, cuenta con una plantilla de artistas que trabajan de medio tiempo y de tiempo completo como profesores del Instituto y ase-

soran a los artistas que han sido entrenados en esta metodología y trabajan formalmente en distintas escuelas de Nueva York y de otros estados de los Estados Unidos, además de tener vínculos con otros especialistas y programas que siguen dicho modelo educativo en Australia, Canadá, Israel, Japón, México y Corea del Sur. Lo interesante de dichas posiciones es que los artistas deben seguir produciendo profesionalmente como artistas a fin de que sus carreras como creadores también se expandan. El Lincoln Center Institute abrió en 2005 la High School for Arts, Imagination and Inquiry, una opción educativa para que los adolescentes cursen este nivel siguiendo los principios filosóficos y educativos del Centro, que en palabras de Maxine Greene pueden sintetizarse de la siguiente manera: "la educación significa una iniciación a nuevas maneras de ver, oír, sentir y moverse. Significa promover una clase especial de reflexión y capacidad expresiva, una búsqueda de significados, un aprender a aprender" (Greene, 2004:17).

Dicha escuela tendrá la capacidad de atender eventualmente a 430 estudiantes de 9 a 12 grados. El trabajo teórico de Maxine Greene ha significado un importante legado para el Lincoln Center Institute, pues en este centro imparte de manera permanente cursos sobre filosofía de la educación y teoría social y estética, además de que su pensamiento constituye el sustento conceptual del mismo. Para conocer el impacto logrado en alumnos y profesores –quienes son importante mancuerna de trabajo con los artistas y directamente son afectados de manera positiva en su práctica– además de determinar estrategias para reforzar los resultados, el Project Zero y el Columbia University Teachers College han realizado estudios de campo con métodos cualitativos a través de entrevistas, visitas de observación, revisión de diarios de trabajo y otros instrumentos. En dicho estudio han participado distintas escuelas de las ciudades de Nueva York, San Diego, CA, Bowling Green, OH, Nashville, TN, y Utica, NY.

Esta metodología ha sido replicada en México con artistas de diversas disciplinas por el Instituto Mexicano al Servicio de la Educación (IMASE) para capacitar y acompañar de manera conceptual el trabajo de maestros en escuelas primarias públicas del Distrito Federal, además de impartir anualmente cursos de verano a maestros, administradores educativos y educadores de museos. Asimismo, esta metodología ha sido aplicada en el ámbito de la educación no formal para fomentar la paz.

Es importante señalar también el trabajo que en el campo de la educación estética han desarrollado algunos museos de arte como el Museo de Arte Moderno de Barcelona, con programas de atención y seguimiento con alumnos de educación básica y bachillerato, cursos para maestros y algunas estrategias interactivas en torno a la estética de los lenguajes contemporáneos como Expressart. Museo portátil y Lecturas de una colección. Este museo organizó, a su vez, otro magnífico proyecto de educación estética en la vida urbana como lo fue “La ciudad de las palabras” en 2008.

La calle fue [...] el escenario en el que se dejó de ver que la escuela y el museo tienen un espacio común: precisamente aquel que dignifica a la ciudad como lugar en el que la vida humana crece y se enriquece gracias al encuentro entre los niños que nacen, el presente que los acoge y la curiosidad de los que ya se fueron (Bosch, 2001:89).

La idea central de esta acción fue sacar la experiencia estética del aula y el museo a la ciudad como un lugar de tránsito y de convivencia en el que coexiste una diversidad cultural de pobladores no sólo de España y Europa, sino de otras regiones del mundo movidos por distintas olas de migración en búsqueda de trabajo.

La propuesta fue [...] colgar pancartas en las fachadas de los edificios pero transformar su contenido. De acuerdo con el ámbito artístico elegi-

do, la poesía visual, [se propuso] a los vecinos que colgaran su palabra preferida en el balcón [...] Arropadas por la fiesta de la literatura, las palabras flotaron en el aire llenas de significado sin renunciar a su plasticidad. A esa forma física de la que se sirven para cruzar de una persona a otra y crear solidaridad humana. Los niños corearon, las arroparon, se las regalaron unos a otros, las disfrutaron, las aprendieron. Parecía que para ellos, las letras serían ya para siempre, dibujos colgados al sol y medidos por el viento (Bosch, 2001:93-97).

Otros museos que también han marcado una importante ruta en la educación a través de programas que fomentan la experiencia y percepción estética son el Museo de Arte Moderno de Nueva York (MOMA) a través del Visual Thinking Program, resultado de la colaboración, a partir de 1988, entre la psicóloga cognitiva Abigail Housen de la Universidad de Harvard, Philip Yenawine (director de Educación de 1983-1993) y sus colegas. Ya desde los años 70 Abigail Housen había demostrado que los espectadores se relacionan con las artes visuales siguiendo ciertos patrones predecibles a los cuales dio el nombre de “estadios” o “etapas”, sin que exista una secuencia entre los mismos. Cada etapa estética se caracteriza por un conjunto de atributos relacionados entre sí de modo cognitivo y tiene su propia manera particular, incluso idiosincrático, de dar sentido a las imágenes (Visual Understanding in Education, 2009). Asimismo destaca el San Francisco MOMA, con excelentes recursos educativos en línea para el maestro; una herramienta útil de educación estética es la sección interactiva Making Sense of Modern Art, donde se pueden realizar consultas por temas, artistas en contexto y comparaciones de carácter temporal. En México destacan el Museo Nacional de Arte, que cuenta con amplios programas educativos, algunos de ellos centrados en procesos de intervención para suscitar experiencias estéticas, y el Museo Nacional de San Carlos, con programas específicos de atención para niños a través de visitas y talleres que promueven

la construcción de este tipo de experiencias. Está también la Fundación Jumex, que ha desarrollado cursos de formación estética para profesores y ha emprendido un programa de educación estética con alumnos de primaria y secundaria de la zona de Ecatepec.

De forma paralela, el desarrollo de la experiencia y percepción de los alumnos de educación básica en México se ha visto fortalecida en el curso de los años por una diversidad de programas en cada uno de los estados de la República Mexicana promovidos por las secretarías o subsecretarías de Cultura, las dependencias de la Secretaría de Educación Pública, los museos, las compañías o agrupaciones artísticas y otras instituciones y organizaciones públicas y privadas a través de la amplia programación de actividades artístico-culturales que ofertan –conciertos, presentaciones de danza, obras de teatro, exhibiciones artísticas– y de la inclusión frecuente de talleres o sesiones de inducción. Ejemplos destacados a este respecto son el programa de teatro escolar emprendido por el Instituto Nacional de Bellas Artes en colaboración con la Secretaría de Educación Pública y el Instituto Mexicano del Seguro Social, o los programas de capacitación para el maestro “¡Ah! qué la canción” y “Aprendiendo a través de la danza”; además de las campañas anuales a nivel nacional de acercamiento de los distintos museos a niños, adolescentes, maestros y padres de familia –programas de verano, visitas escolares, pre-visitas magisteriales, talleres, guías didácticas, etc.– a efecto de motivar la apreciación y comprensión de sus acervos. Los ejemplos puntuales son numerosos y sobre algunos se ahondará más adelante, en el apartado de artes visuales.

Otro trabajo que destaca en el terreno educativo y aborda el problema de lo estético, no en la línea de la experiencia con las disciplinas artísticas sino como proceso reflexivo en los adolescentes, es el programa denominado Filosofía para niños, desarrollado por el filósofo norteamericano Matthew Lipman a inicios de los 70.

Lipman considera que la práctica de la filosofía desempeña un papel central en la formación del modelo ideal de persona [...]: democrática, razonable, tolerante, respetuosa, juiciosa. En su programa, la filosofía practicada en la escuela es el pilar de una tentativa de reforma del sistema educativo [en los países que ha sido integrada] para que los niños puedan alcanzar este ideal. [...] En cuanto a sus fundamentos y alcances, una larga tradición pragmatista en los Estados Unidos influyó mucho en la propuesta de Lipman. Autores como Charles S. Peirce, George H. Mead, Josiah Royce, Justus Buchier y John Dewey han contribuido a su ontología, estética, ética, política y, claro está, en su teoría educacional. Otros pensadores de diferentes tradiciones, como Martin Buber y Lev S. Vigotsky, contribuyeron activamente al desarrollo humano en las primeras etapas de la vida. Una vez más, tal vez el rango más innovador de Lipman frente a esta tradición haya sido el papel asignado a la práctica de la filosofía en el proceso educativo. En esto, es difícil encontrar antecedentes y tal vez sólo sea posible remontarse a las conversaciones que Sócrates celebraba con jóvenes en Atenas (Kohan y Waksman, 2000:11-12).

Este comentario descansa en la base metodológica del propio programa que toma a la mayéutica como eje articulador de la construcción del conocimiento filosófico.

Para llevar la filosofía a los niños, Lipman escribió una reconstrucción, en forma de novelas filosóficas, de la historia de la filosofía occidental. Estas novelas son diálogos entre niños –generalmente en una escuela– que tienen la misma edad de los lectores; sus personajes representan modelos de investigadores que debaten asuntos significativos de su cotidiano. Para que los maestros sin formación en historia de la filosofía puedan ex-

plorar el diálogo filosófico con sus estudiantes, Lipman escribió manuales que proponen ejercicios y planes de discusión sobre las ideas principales contenidas en las novelas (Kohan y Waksman, 2000:39).

Si bien, como se ha señalado, éste no es un programa de educación estética, la didáctica del programa (sus métodos y estrategias) pueden ser incorporados en distintos procesos de intervención en la construcción y desarrollo de la experiencia estética, como es la mayéutica y el discurso argumentativo en análisis, descripciones y juicios que son parte del proceso contemplativo de una obra de arte, cuyo trabajo más acabado lo constituye el ejercicio crítico.

Desarrollo de las facultades analíticas y la comprensión de los contextos culturales

En la actualidad existe una reconceptualización de la idea de arte que plantea que el arte es una trama cultural, una concepción abierta en la que abonan la antropología, la psicología cultural y la filosofía.

Toda perspectiva del arte que no limita su interés a los aspectos técnicos lo sitúa en contextos de otras expresiones humanas asumiéndolas como expresión colectiva. El vínculo entre arte y vida colectiva se da en el plano semiótico; los signos están conectados ideacionalmente con la sociedad en la que se ubican, por ello la significación de los objetos de arte es un asunto local, es decir, el significado del arte no es igual en Francia, México o Indonesia (Geertz, 1994). Es así como lo local manifiesta un poder constructivo para el arte; es en lo local donde se da el encuentro entre la unidad de la forma y el contenido aportando en la experiencia de vivir la vida el equipamiento mental de los seres humanos o “estilo cognitivo” para, por ejemplo, su experiencia visual.



La capacidad, tan variable entre pueblos como entre individuos, para percibir el significado de las pinturas (o de poemas, melodías, edificios, cerámicas, dramas y estatuas) es, como todas las restantes capacidades humanas, un producto de la experiencia colectiva que la trasciende ampliamente, y donde lo verdaderamente extraño sería concebirla como si fuera previa a esa experiencia. A partir de la participación general de las formas simbólicas que llamamos cultura es posible la participación en el sistema particular que llamamos arte, el cual no es de hecho sino un sector de ésta. Por lo tanto, una teoría del arte es al mismo tiempo una teoría de la cultura, y no una empresa autónoma. Y si debe ser una teoría semiótica del arte la que trance la vida de los signos en sociedad, no podrá hacerlo mediante un mundo inventado de dualidades, transformaciones, paralelismos y equivalencias (Geertz, 1994:133).

Se hace claro que, al entender a la cultura como sistema semiótico general, la visión de lo estético se aleja de la consideración de los signos como códigos descifrables, porque se asume una relación entre el sistema general y el arte, y se consideran también los vínculos con otros sistemas simbólicos, tales como la religión, la mitología o la ciencia.

La noción dinámica de cultura, sumada a la perspectiva posmodernista del arte, arribó a un enfoque multicultural en la enseñanza de las artes. La diversidad cultural se ha enfatizado en los discursos y acciones de cualquier campo de acción y conocimiento a partir del multiculturalismo; la educación y el arte no son la excepción.

Los objetivos de la educación artística en las sociedades multiculturales, según Chalmers (2003), son: impulsar una comprensión del arte desde la perspectiva de diferentes culturas, encomiar la comprensión de otras culturas, mostrar que el arte constituye una parte apreciable del conjunto de las actividades

humanas, e impulsar el cambio social. Para el logro de estos objetivos Chalmers recomienda algunos temas que tendría que abordar el currículo multicultural.

- Si queremos saber cómo puede contribuir el arte a la continuidad y la estabilidad, hemos de contar con estudios transculturales. Esto se puede lograr haciendo que los alumnos creen arte destinado a preservar y perpetuar determinados valores culturales [...]
- Si el arte se comprende y se utiliza para provocar cambios y mejoras y se pone al servicio de la reconstrucción social, será necesario estudiar obras que abarcan desde las pintadas en las paredes a los cuadros de Goya [...]
- Si el arte se comprende y se utiliza como medio para enaltecer y enriquecer el entorno, el interés se habrá de centrar en el diseño el estudio de aspectos transculturales como decoración y el embellecimiento del entorno construido [...]
- Si el arte se comprende y se utiliza como medio de celebración, tal vez, tendremos que indagar a través de las culturas para comprender cómo y por qué se utilizan las artes para celebrar y dar sentido a acontecimientos decisivos en la vida de las personas [...]
- Podrían coleccionarse imágenes artísticas, procedentes de diversas culturas, que registren y narren historias [...]
- El estudio y fabricación de máscaras puede ofrecer uno de los muchos puntos de partida para desarrollar una cierta comprensión de los usos rituales y terapéuticos del arte, y del arte como expresión de emociones.
- El arte que confiere un significado especial y se utiliza como signo de identidad y de nivel social puede investigarse transculturalmente [...]
- Los temas señalados hasta aquí no suponen una negociación de la celebración del arte como logro técnico [...]

- También es importante comprender que el aprendizaje sociocultural acerca del arte no niega ni menoscaba la idea de arte como fuente de disfrute estético [...] (Chalmers, 2003:144-148).

El papel del profesor en el currículo multicultural es de guía y facilitador para ayudar a los estudiantes a investigar y entender cualidades comunes en los roles y las funciones del arte en diferentes culturas.

La visión posmoderna, igual que el multiculturalismo, tiene como condición la pluralidad, es decir, establece que la producción cultural tiene que comprenderse en su cultura de origen. Piensa, también, que la transmisión de contenidos culturales favorece el cambio social, puesto que con la enseñanza de las artes desde el multiculturalismo se sensibiliza a los alumnos acerca de la opresión y las desigualdades. Es por ello que, lo que representa más precisamente a la posición posmodernista es la educación culturalmente democrática que busca la reconstrucción social (Efland, Freedman y Stuhr, 2003).

Bajo la premisa de que ningún currículo universal satisface a todo el mundo, se rompe con la idea de currículo como meta-relato para dar paso a los pequeños relatos para reflejar la diversidad cultural. Sin embargo, no se apela a la construcción de currículos locales, más bien el planteamiento promueve la convergencia en un currículo nacional de costumbres locales diversas. Si esto es así, entonces se impulsará un currículo receptivo al arte no occidental, el de las minorías y las mujeres, así como a la cultura popular.

El modelo curricular posmoderno se acerca a la idea de collage o red "en el que se yuxtapongan dicotomías del tipo pasado-presente, masculino-femenino, dominante-marginal y arte elevado-arte popular" (Efland, Freedman y Stuhr, 2003:190). Se puede observar en este planteamiento una tendencia a evitar la organización jerárquica, propia de las disciplinas, para dar paso a la convergencia de una serie de relatos como proveedores de significado en la experiencia, propios de la interdisciplinariedad y la transculturalidad, con la intención

de fomentar el pensamiento crítico, la aceptación y la tolerancia de la diferencia.

En el planteamiento posmodernista,

Cada estudiante debe iniciarse desde un punto de vista diferente y experimentar a su modo los encuentros con las obras de arte y las ideas. Cómo y dónde el profesor comienza a organizar la formación acerca de las cuestiones posmodernas depende de él y de sus alumnos. Quizá puede arrancar con una pregunta formulada en clase por los mismos estudiantes. Por ejemplo, la pregunta “¿Por qué no hay mujeres artistas en nuestros libros de arte?” plantea cuestiones de poder/saber, ya que su respuesta se extiende sobre siglos de dominación masculina en las artes. La inclusión de contenido multicultural abre la posibilidad de los pequeños relatos, mientras que el reciclaje de las formas artísticas pretéritas brinda la ocasión de estudiar los objetos artísticos como formas doblemente codificadas (Efland, Freedman y Stuhr, 2003:226).

Tanto posmodernistas como multiculturalistas conciben el arte como sistema cultural. No obstante, tal como lo hace Agirre, es necesario tener en cuenta y reflexionar acerca de sus implicaciones en la enseñanza de las artes: “a) la identificación y segregación de lo artístico frente a lo que no merecería ese nombre; b) la organización curricular; c) la interpretación de los significados estéticos” (Agirre, s/f:7).

- a) La identificación de lo artístico frente a lo que no merece ese nombre hace recordar que las obras de arte se hacen significativas al abrigo del contexto y a su vez son capaces de cambiarlo, comprender que esta lectura del sistema cultural permite observar la existencia de un basamento de signos en lo local que aporta núcleos de sensibilidad desde iniciativas estéticas que no son con-

sideradas como parte del sector del arte, pero sí en el curso normal de la vida social; por ejemplo, como lo indica Geertz (1987, 1994, 2000) la lectura del Corán o la arquitectura mudéjar.

La mente y la cultura interactúan y por ello es que en las escuelas tendrían que mostrar formas de encarnación de la vida cultural y no sólo preparar para ellas (Bruner, 1997, 2006); por ejemplo, en la escuela es conveniente estudiar las prácticas de la experiencia estética y las prácticas socioculturales del entorno, entre otras, además de los medios de comunicación, las expresiones populares, las manifestaciones en las fiestas populares y las producciones narrativas, plásticas o corporales, de niños y adolescentes.

La organización curricular tiene para la enseñanza de las artes una perspectiva cultural, es en el currículo donde adquieren relevancia los cambios en la sociedad contemporánea:

- La expansión, cada vez más global, de la información y las fuentes del conocimiento.
- Los cambios crecientes en el mundo y en nuestras formas de entenderlo, debido a la comprensión por parte de las tecnologías del espacio y del tiempo, lo que supone una amenaza a la estabilidad y permanencia de nuestro conocimiento, convirtiéndolos en frágiles y provisionales.
- El contacto creciente entre individuos, creencias y culturas debido a las migraciones y la facilidad para los viajes.
- La relación más fuerte e interactiva entre investigación y desarrollo debido a la rapidez de las comunicaciones y a la reordenación y desarrollo constante del conocimiento (Hernández, 2000:54).

b) Hoy por hoy, el currículo (Agirre, s/f) tendría que dar cuenta de los saberes producidos a lo largo de la historia, configurar experiencias culturales y virtualmente

identidades; ello implica variabilidad en el currículo tanto en metodología como en contenidos. De igual forma, es deseable la interdisciplinariedad porque obliga a todas las áreas y ámbitos curriculares a pensar en otras formas de saber.

Así lo aprecian también Juanola y Calbó (2005), quienes prefiguran que el desarrollo de competencias en el currículo requiere una perspectiva diferente que trabaje “la capacidad de conocimiento artísticamente cultural del mundo, asociado a la competencia cultural con respecto al propio lugar; que es claramente una llave para afrontar la diversidad y su contraria, la homogeneización cultural, así como la transición individual” (Juanola y Calbó, 2005:41). Algunas de las investigaciones realizadas por Calbó, Perxachs, Vallès y Morejón (2004) como el proyecto El té y las teteras: vida cotidiana, educación estética y multiculturalidad. Una propuesta de estudiantes de magisterio, una respuesta desde la escuela pública conducen a pensar que la enseñanza del arte necesita de teorías incluyentes del arte y la educación, y de igual forma de contenidos que incluyan valores y actitudes. Afirman que “la educación artística es un buen medio para la educación intercultural, en cualquiera de sus perspectivas y niveles. La educación intercultural es, entonces, interdisciplinaria, transversal, crítica, ética y estética” (Calbó, Perxachs, Vallès, y Morejón, 2005:561).

- c) En relación con la interpretación de los significados estéticos, lo que observa Agirre es una serie de problemas relacionados con la idea del arte como sistema simbólico; uno de ellos es el límite que todos tenemos al tratar de comprender el punto de vista del otro, porque resulta complejo identificar el punto de vista del nativo de otra cultura, tanto en su producción de objetos de arte como en las formas que adquiere la cultura; es el caso de las máscaras que están ligadas a “los mitos de origen y a la expresión decisiva de la solidaridad grupal” (Crow, 2008:60). De igual forma Dionisio salta, baila, bebe desde Argos, Lesbos y Tasos hasta el borde del Atlántico en muros, esculturas y representaciones teatrales, y

siempre lo hace unido a los rasgos más profundos de la bestialidad y el éxtasis divino que la mitología griega le ha asignado (Detienne, 2003).

Para abordar las manifestaciones culturales parece ser ventajoso encuadrarlas en las actividades sociales, políticas y morales de su sistema simbólico. “Ello implica no quedarse en la polaridad de aprendizaje de lo propio y lo ajeno sino propiciar una reflexión sobre los espacios intermedios de negociación y encuentro (muchas veces conflictivos)” (Zavala et al., 2005, citado en Unesco, 2008:18).

Lo dicho conduce a otro problema, señalado por Agirre: la relación entre interpretación y producción. Algunas posiciones asumen que la interpretación del productor es legítima, lo que encamina a enseñar a partir de “ponerse en el lugar del otro”, en este caso el productor. No obstante,

Por mucho que rasquemos en los orígenes culturales de los objetos en cuestión, lo que la obra de arte hace emerger es nuestra propia imaginación y sensibilidad, formada por valores y categorías culturales propias del receptor, que en el mejor de los casos podrían llegar a anudarse con los del productor. Y éste es el gran valor del arte como sistema productor (Agirre, s/f:11).

Otro asunto problemático es confundir análisis y juicio crítico; en primer término el análisis pretende situar la obra en el contexto cultural pero eso no da de suyo un juicio estético; puede ser sólo un mecanismo de consumo cultural, pero no necesariamente hacer legibles los trabajos artísticos. En segundo término, el juicio estético amerita que los sujetos sean “tejedores de textos” de esos productos artísticos que son textos, poner en acto no sólo la contemplación sino dar dinámica a la manifestación artística haciendo un texto de esos textos.

Por último, es problemático que exista un abandono de la producción en las actividades de la enseñanza de las artes; no se trata del uso mimético de herramientas o técnicas de otras culturas, en todo caso lo que es pertinente hacer

es que, en los contextos de los niños y los jóvenes, esas formas estéticas estén presentes para la formación de la sensibilidad y para que reconozcan en éstas sus propios bagajes.

En una lógica similar a la de Agirre, Barbosa (s/f) plantea que el arte en la educación como expresión personal y cultural es un importante instrumento para la identificación y el desarrollo cultural. A través de las artes es posible desenvolver la imaginación, la percepción y el aprendizaje de la realidad; así como la capacidad crítica, y analizar la realidad que perciben los niños capacitándolos para no ser extraños en su propio país o región, y de igual forma favorecer que el ciudadano sea un constructor de lo que acontece en su nación. No es sólo en la escuela donde el arte puede promover la participación ciudadana: Barbosa apuesta a que la reconstrucción ciudadana tiene en el arte una fuerza propulsora de integración social de los niños y los jóvenes, tarea en la cual juegan un papel fundamental las escuelas, pero también las organizaciones de la sociedad civil.⁹ Es en la “dimensión oculta del arte” que diversos programas en Brasil, Venezuela, Colombia, Argentina y México han demostrado su eficacia en el trabajo con niños y jóvenes de la calle o en situaciones de riesgo: “Desmontar y reconstruir, seleccionar, reelaborar, tomar lo conocido y remodelarlo para adaptarlo al contexto y las necesidades propios, son procesos creativos que se ejercen al hacer arte y al contemplarlo, además de ser esenciales para la supervivencia cotidiana” (Barbosa, 2002:106).

Desde este marco de referencia Barbosa propuso una metodología para la enseñanza de las artes que denominó “propuesta triangular”; los vértices del triángulo son: historia del arte, lectura de la obra de arte y el hacer artístico. El docente puede iniciar por cualquier de estos vértices de acuerdo con los propósitos.

⁹ Son ejemplos de estas intervenciones, entre otros, proyectos como: “La calle crea” (Argentina), “Travessia” (Brasil), “Cria” (El Salvador), “La música en Ciudad Juárez” (México).

Con la historia del arte refiere a cuestiones vinculadas con aspectos históricos, culturales, sociales y económicos. Con la lectura o apreciación se introducen herramientas que permiten abordar diferentes medios, soportes y lenguaje, y el hacer la producción se vincula con la posibilidad de crear, de inventar y otros aspectos técnicos vinculados a la producción de imágenes visuales (Augustowsky, s/f:5).

En la ciudad de Buenos Aires se retomó la propuesta triangular estableciendo la apreciación, contextualización y producción como ejes estructurantes del contenido curricular para la asignatura de artes en la educación básica. En el caso de México se establecieron como ejes la apreciación, la expresión y la contextualización (SEP, 2006a).

La historia y cultura de México, y en sentido estricto de América Latina, ha puesto a la interculturalidad, además de las propuestas multiculturales, como eje transversal de la formación en la educación básica.

La interculturalidad propugna por un proceso de conocimiento, reconocimiento, valoración y aprecio de la diversidad cultural, étnica y lingüística que caracteriza a México y que se manifiesta en las distintas formas culturales presentes en el país. Este proceso es un ejercicio epistemológico y ético, pues alude al contacto cultural como el encuentro de la diferencia básica existencial de la que somos parte (SEP-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, 2006:22).

El enfoque intercultural se planteó para atender a la diversidad cultural de los alumnos y de la sociedad, con la finalidad de que la diversidad se convierta en un potencial educativo que provea a los estudiantes de un panorama amplio de referentes culturales.

María de los Ángeles Varea (2006) realiza una contribución relevante para la integración de este enfoque en la enseñanza de las artes en el nivel de la educación secundaria. Sugiere que la percepción, apreciación, comprensión y expresión se vean como partes constitutivas de una misma matriz cultural; considerar las edades de los estudiantes y el tipo de operaciones mentales que llevan a cabo en el proceso de reconstrucción y fragmentación, así como aprovechar las inteligencias de los alumnos para desarrollar talentos.

Varea recomienda trabajar por proyectos y aprovechar las actividades de la localidad o región (ferias, carnavales, acontecimientos familiares, etc.), sin descuidar el trabajo grupal y en equipo, la investigación de las costumbres, usos y producciones de los pueblos originarios, y las narraciones, rituales y leyendas.

Los enfoques de la multiculturalidad y la interculturalidad conducen a reconsiderar el papel que tiene el patrimonio en la enseñanza de las artes, y con ello la relevancia de otros espacios para el aprendizaje de las competencias artísticas. El patrimonio está integrado al currículo oficial (en el caso de México como asignatura regional en el nivel de secundaria). En el mundo se reivindica la valoración del patrimonio como uno de los contenidos actitudinales relevantes de la enseñanza en la educación básica, si bien en muchos casos se ha reducido a la perspectiva del patrimonio histórico-artístico y se ha recurrido a una transmisión verbal de los conocimientos o anécdotas sin claros referentes contextuales y teóricos.

Como lo señala Fernández Salinas (2005), en el mundo contemporáneo la emergencia de conceptos como capital social, inteligencias, colectividades, etc., suscitan que se vea a los recursos culturales como el patrimonio cultural en su contundente protagonismo político, técnico y formativo. Los propósitos más importantes del estudio del patrimonio, según Fernández Salinas, se sintetizan de la siguiente manera:

1. La relación enseñanza-aprendizaje adecuados sobre el patrimonio genera una conciencia básica sobre la necesidad de *una adecuada gestión de los bienes culturales* que preserve y refuerce sus valores.
2. La importancia que tiene con-formar recursos humanos capacitados para la gestión del patrimonio [...] Con-formar en la medida en que se forma en los valores colectivos y atendiendo a las distintas dimensiones y perspectivas con las que debe ser entendido el patrimonio.
3. El patrimonio alienta procesos de desarrollo colectivo, pero para ello se basa también en experiencias de desarrollo personal. A partir del patrimonio se asientan las bases de individuos que entienden que el proceso de crecimiento personal no se limita a los periodos de educación reglada, sino que atañe a toda la vida (Fernández Salinas, 2005:11).

En materia social el patrimonio cumple una labor sustantiva porque permite que en las escuelas se establezcan estrategias de comprensión compleja e interrelacionada de los contenidos curriculares, no únicamente de los de las artes o la historia; ayuda a observar los problemas sociales y diferenciarlos de los técnicos; exige otra mirada del territorio y los recursos al, por ejemplo, apreciar diferencias, similitudes y carencias; reafirma los valores identitarios y singulares; promueve una actitud de respeto hacia el desarrollo equilibrado y sostenible (Fernández Salinas, 2005; Domínguez y Cuenca, 2005).

Ávila destaca que en la educación primaria el estudio del patrimonio cultural tendrá que aceptar que:

- Es relevante que lo que se haga en la clase en relación con la enseñanza y con el aprendizaje del Patrimonio sea útil para el desarrollo personal de los niños y para capacitarlos como ciudadanos ante los problemas socio-ambientales que rodean a todo tipo de elementos patrimoniales.

- Los contenidos deben formularse integrando tres referentes: las aportaciones de las disciplinas de referencia de cada elemento patrimonial a trabajar, las ideas que tienen los niños y niñas de Educación Primaria sobre dichos contenidos y los problemas socio-ambientales en los que puede estar inmerso el patrimonio.
- Es muy importante dar protagonismo a los niños; para ello hay que conocer bien la evolución de sus ideas a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, ajustando en cada momento la intervención educativa a dicha evolución (Ávila, 2005:44-45).

La enseñanza del patrimonio cultural es un espacio curricular de intersección que además de reinstaurar el valor de lo cultural, social, político, histórico y ambiental, restituye el papel fundamental del patrimonio inmaterial o intangible, en particular el de los pueblos indígenas. No se evade aquí lo problemático de la materialidad o inmaterialidad de lo cultural, lo que se quiere destacar para la enseñanza es, como lo indica Saúl Millán (2008), que el patrimonio cultural es algo más que el conjunto de bienes y se manifiesta en significados. "Significados históricos, estéticos o cosmológicos, pero siempre vinculados a referentes culturales cuya protección inicia con el acto de conocerlos y nombrarlos" (Millán, 2008:47).

Así como el patrimonio intangible, en la enseñanza de las artes son indispensables para el conocimiento social significativo espacios como los de memoria social, los lugares públicos y los medios como terrenos de representación; pensar en estos espacios corrobora que la enseñanza de las artes reafirma su convicción de la necesaria integración de múltiples espacios para producir aprendizajes.

Indica Luz Maceira (2009) que el museo permite el abordaje interdisciplinario con alto potencial educativo en donde se entrelazan prácticas y procesos culturales, sociales y comunicativos; particularmente los museos de arte mues-

tran una contemporaneidad no sólo en lo que exponen sino en sus políticas de atención a las personas que los visitan. Los niños y los jóvenes tendrían que vivir la experiencia en los museos porque en la actualidad éstos establecen una “conversación” y debate entre el museo, los artistas y la comunidad (Fontal, 2009). ¿Qué se puede aprender en los museos? Primero hay que dejar asentado que los museos comprenden experiencias, conceptos, procedimientos y actitudes. Las rutas por el museo son conexiones en el espacio y en el tiempo histórico que hallan un tema en común. Se puede decir que lo que enseña el museo es “saber de arte” a través del aprendizaje mediado.

Algunas perspectivas toman una orientación más directiva y consideran que el educador puede aprovechar el hecho de que en el museo el artista muestra sus técnicas para motivar a que los alumnos realicen actividades “en vivo” ante las cuales el profesor puede mostrar:

- Imagen clara de los procedimientos a adquirir, explicando los pasos y componentes del mismo, el orden de ejecución y la dirección o direcciones de los resultados a obtener.
- Explicación verbal, y de ser posible, mediante demostraciones, indicando la planificación y los ciclos de repetición de la práctica de aprendizaje. Se ha de actuar y pensar (dentro de los límites de la diversidad), recuerdos de información relevante, centrar la atención en determinados aspectos, etcétera (Fontal, 2009:82).

Por supuesto que el potencial educativo de los museos no se reduce a estos elementos; sirvan sólo estas líneas para inducir a cómo aprovechar los museos como espacio simbólico para el desarrollo de las competencias artísticas en los niños y los jóvenes explorando las formas contemporáneas de producción artística con el uso de las nuevas tecnologías, el cine, la fotografía, etcétera.

El aprovechamiento de los lugares en la formación de la educación básica está relacionado con los museos, pero de igual forma con el arte público: “se considera arte público a aquello que es el legado de un espacio y un tiempo, pero también como aquello que nos es impuesto en un espacio y en un tiempo” (Navajas, 2008). Son obras de arte público las producciones humanas que a lo largo de la historia marcan la cultura y la identidad de una comunidad como: iglesias, edificios o calles que se han convertido en espacios de culto estético. Otras obras públicas son las que surgen bajo la creencia del bien social o cultural, como las esculturas en los espacios urbanos; es el caso de los edificios de Frank Gehry en Bilbao o las esculturas de la ruta de la amistad en la Ciudad de México. Todo indica que el arte público es y seguirá siendo una forma de arte, por ello los niños y los jóvenes tendrán en ellas un motivo para la expresión, apreciación y contextualización de su entorno y del contexto de los otros.

Un último espacio a mencionar es el que está relacionado con los medios como lugares de expresión de la cultura popular. Los niños y los jóvenes están en contacto continuo con los medios de comunicación; en ellos encuentran imágenes de identificación, sistemas de clasificación social que indican lo que se incluye y lo que se excluye así como definiciones de lo normal y lo anormal. La escuela no puede desconocer esta realidad: deberá saber escuchar lo que los jóvenes y los niños quieren decir.

Los medios deben ser incorporados como objetos de reestudio en las escuelas: las formas de publicidad, las telenovelas y la música son algunas de las expresiones de la cultura popular. En el espacio escolar pensar acerca de los medios debería ir más allá de la crítica para estudiarlos como mecanismos significantes que estructuran el gusto y el consumo de jóvenes y niños. La enseñanza de las artes puede contribuir ayudando a que se piense la imagen.

Es más fácil prohibir ver que permitir pensar. Cuando se busca controlar las imágenes, en realidad se quiere asegurar el silencio del pensamiento.

Y cuando el pensamiento pierde sus derechos, acusamos a la imagen. Cuando la imagen quita al espectador su lugar, generando emoción por emoción o miradas simplificadas y reductoras, la única alternativa es que el espectador logre encontrar su lugar y su voz [...] Ésta es la voz que debe generar la escuela: un lugar desde el que ella pueda hacerse escuchar. Antes que prohibir imágenes o condenar emisiones, es imperativo hoy tomar en serio la formación de las miradas y las voces. Y éste es un desafío para la educación (Morduchowicz, 2003:92-93).

Ante la sobreexposición a la pantalla o a la publicidad, es imperioso establecer un aprendizaje que rebase la impaciencia y fugacidad de los medios para acompañar al niño y al joven en su mirar, apoyarlo para poner sus sensaciones y reflexiones en palabras o en alguna otra representación (Morduchowicz, 2003). El arte está presto para esta tarea.



3. Cuatro disciplinas artísticas como lenguajes de las artes

La perspectiva curricular que establece que las artes son lenguajes se instauró en el siglo xx. Si bien las artes visuales fueron la vanguardia de la "alfabetización visual" como una nueva tendencia que reconoce que todo hecho humano puede ser comprendido como hecho comunicativo, pronto fue adoptado por otras artes.

De este modo, la nueva tendencia se fundamenta en dos ideas seminales: la de que las formas de expresión artística responden a una estructura de funcionamiento y acción similar a la de otros lenguajes, por un lado, y la de que los resortes para la percepción pueden llevarnos más allá de la mera apariencia primaria de las imágenes y ayudarnos a comprender esas estructuras internas o sintaxis que las constituyen como fundamentos (Agirre y Giráldez, 2009:77).

La presencia en el currículo de cuatro disciplinas (artes visuales, danza, música y teatro) para la conformación del programa de educación artística en educación básica responde a factores históricos y pedagógicos que favorecen un mejor desarrollo del individuo en sus diferentes etapas. Estas disciplinas constituyen las primeras cuatro manifestaciones artísticas desarrolladas por el ser humano.

Aun cuando existe la necesidad de precisar y estructurar el orden en que deben introducirse a los programas de estudio, atendiendo a las necesidades particulares de los alumnos en cada etapa de su proceso cognitivo y psicológico, estas cuatro disciplinas, consideradas como lenguajes de las artes, se entrelazan y retroalimentan, e incluso en algunos momentos aportan aproximaciones diferentes, como en el caso del ritmo, que para cada una de las cuatro disciplinas se refiere a cualidades artísticas, perceptivas y representativas muy diferentes, pero que se conectan en algún aspecto.

En cada apartado de este capítulo se definen los elementos que aportan las disciplinas al proceso de aprendizaje, pero más allá de sus particularidades se recomienda introducir la música y las artes visuales en los primeros grados de educación básica, procediendo después a la inclusión de la danza en los niveles intermedios para finalmente cerrar el proceso con el teatro en los últimos niveles, ya que los procesos psicológicos y emocionales que demanda cada disciplina van aumentando en complejidad; no es recomendable que el teatro sea incluido en los primeros niveles de enseñanza básica ya que la madurez del alumno requiere de la preparación previa para su mejor asimilación y comprensión. Algo similar ocurre con la danza, ya que el proceso de concientización que demanda el trabajo corporal, tanto a nivel individual como colectivo, requiere igualmente que el alumno haya asimilado previamente otros conceptos y aspectos de su personalidad para su mejor desarrollo. La música y las artes visuales son una primera vía de acceso a las artes y a los procesos de abstracción que comienzan en el desarrollo de las nociones, la sensibilidad y las capacidades artísticas del alumno, quien en este proceso irá adquiriendo la confianza para su subsecuente desarrollo o elección de otras posibilidades.

El alumno contará, así, con las herramientas estructurales necesarias para comprender los elementos más complejos que se establecen en las otras formas artísticas que no son incluidas dentro de su enseñanza, pero que podrá adquirir de manera personal si son de su interés.

Una persona capaz de representarse a sí misma y a su mundo a partir de las posibilidades ofrecidas por el arte es capaz de transformarlo, no sólo desde su modelo económico, sino desde su modelo ideal para igualmente transformar su modelo real.

La justificación pedagógica retoma entonces la necesidad humana de explicarse a sí mismo y al entorno, de aprender de dicho proceso y transformarlo. No necesariamente para lograr ser más o menos útil (algo muy difícil de precisar), sino para que el individuo pueda comprender, interpretar, representar y transformar mejor la realidad con la información que tiene a su disposición.

¿Por qué entonces se definen cuatro disciplinas artísticas? Además de las raíces históricas ya rastreadas, la decisión de la Secretaría de Educación Pública se define no sólo a partir del esquema de competencias, sino que comprende a las artes como lenguajes que aportan formas significativas para el desarrollo cognitivo; éstas, a su vez, permiten al individuo integrar dentro de su proceso educativo de forma gradual y consecutiva las complejas operaciones de abstracción, reconocimiento, representación, interpretación y transformación que cada disciplina estructura.

Como ya se dijo, los cuatro lenguajes se entrelazan, se retroalimentan y prefiguran las directrices y falanges de las que se desprenden otras formas artísticas que pueden resultar interesantes para el alumno. Los lenguajes de las artes son estructuras artísticas fundamentales y origen del ser humano; las cuatro disciplinas requieren de recursos mínimos que están al alcance del alumno y ofrecen la posibilidad de proyectarlo hacia su entorno facilitando así su desarrollo gradual a partir de la retroalimentación obtenida de otros compañeros, maestros y recursos a su disposición (bibliotecas, plazas públicas, museos, etcétera).

Los cuatro lenguajes, además, pueden permitir la estructuración de programas de estudio que tomen en cuenta las técnicas pedagógicas contempo-

ráneas, atendiendo a cada uno de los cuatro estilos de aprendizaje ya identificados. Es labor del profesor acercarse con la misma facilidad que sus alumnos a dichos lenguajes y plantearse cuestionamientos, retos, objetivos y el diseño de diferentes estrategias para lograr que sus estudiantes asimilen el aprendizaje artístico. Debe también considerar las dificultades y los factores que pueden representar obstáculos o bien identificar áreas de oportunidad que enfrentará al momento de plantarse en el aula.

Artes visuales

Nicholas Mirzoeff, profesor e investigador de medios, cultura y comunicación de la Universidad de Nueva York, especialista en la genealogía de la visualidad en el mundo moderno y contemporáneo, abre la introducción de su libro señalando: “Ahora la experiencia humana es más visual y está más visualizada que antes: disponemos de imágenes vía satélite y también de imágenes médicas al interior del cuerpo humano. Nuestro punto de vista en la era de la pantalla visual es crucial” (Mirzoeff, 2003:17). A su vez, en la base del entramado social la imagen se ha convertido en un recurso de fácil acceso, consumo y producción.

Lo anterior lo ratifica Acaso (2006), quien indica la abundancia en nuestra sociedad, tanto de imágenes “de primera” cuyo fin es proporcionar placer visual, es decir, de imágenes artísticas; como de imágenes “de segunda”, que son todas las otras imágenes. De ahí la necesidad de:

Tomar conciencia de que el lenguaje visual es algo cotidiano que nos rodea y con lo que entramos en contacto todos los días de nuestra vida. Las imágenes son al lenguaje visual lo que las palabras al lenguaje escrito: sus unidades de representación [...] a través del lenguaje visual



se transmite conocimiento, es decir que la imagen es un vehículo que alguien utiliza para algo [...] En definitiva, cualquier persona que viva en una sociedad dominada por los medios de comunicación icónica debería saber: qué es el lenguaje visual y cómo a través de él se transmiten mensajes [...]; qué elementos lo componen [...]; a través de qué vehículo se propaga [...] y cómo establecer un procedimiento de análisis [...] para poder, con estos instrumentos, llegar a diferenciar entre lo que se intenta transmitir con un mensaje visual y lo que realmente se transmite (Acaso, 2006:19-20).

Un ejemplo de ello son las posibilidades de uso de los equipos de telefonía móvil y distintos sitios web de redes sociales como *facebook*, *hi5* o *twitter* en algunos sectores de la sociedad mexicana. A través de estos medios se crea un cierto tipo de "lenguaje visual" con imágenes particulares como signos, símbolos, animaciones, decoración, tipografías, fotografías, videos, etc., que permiten otras formas de comunicación.

No obstante, los usuarios de Internet en México, de acuerdo con las estadísticas de 2008 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), representan únicamente 23.6% de la población, en tanto que la televisión abierta alcanza una cobertura de 93.2% de los hogares mexicanos.

Sin entrar en el análisis de las causas y condiciones del primer índice, es pertinente destacar, respecto del segundo porcentaje, el proceso de construir una mirada amplia y entrelazada entre el individuo y el orbe. A pesar de la relevancia que tienen la visión y lo visual en nuestra experiencia del mundo, llama la atención que si bien se sabe la importancia de la "alfabetización visual", existen diversos factores por los cuales no se considera prioritario que los estudiantes desde pequeños puedan pensar, aprender y comunicar a través de las imágenes y de los signos visuales. Una de las razones que quizás explique esto

es que la visión se concibe como un proceso perceptivo automático, que no es necesario estimular ni educar (Espinosa López, 2006).

Antecedentes históricos

Si bien es cierto que la imagen ha sido usada desde hace muchos siglos con un sentido didáctico en el campo de la educación –recuérdese como ejemplo la obra *Orbis Sensualim Pictusk*, de Jan Amos Comenius (1658)– la visualidad como lenguaje que se desplaza por lo menos en el cauce de tres ejes –producción, apreciación y contextualización– no ha tenido la misma suerte en el terreno educativo. La causa última de este fenómeno puede constatarse en el poco espacio que las artes han tenido en el currículo escolar de educación básica a escala mundial desde hace varias décadas. Ante ello, durante la 30ª reunión de la Conferencia General de la Unesco (París, 1999) su director general hizo un llamamiento a favor de la educación artística y de la creatividad en la escuela. No obstante, entre los años 60 y 80 ya se había generado en el terreno de la filosofía, la psicología y la educación un importante cúmulo de investigaciones acerca de la creatividad y de la manera tan positiva en que el arte incide en los procesos de cognitivos.

En la experiencia de los Estados Unidos destaca el invaluable aporte del Project Zero y las diversas líneas de investigación desarrolladas por la Harvard Graduate School of Education de la Universidad de Harvard. Por cuestión de extensión sólo se describirán algunos ejemplos tomando en cuenta la experiencia y contextos de México.

Artful Thinking es un programa que Project Zero desarrolla actualmente en colaboración con Traverse City, Michigan Area Public Schools (TCAPS), y está diseñado para desarrollar la reflexión y el pensamiento artístico a través de la música y las artes visuales, ya que está centrado, sobre todo, en experimentar y apreciar el arte en lugar de concebirlo. Tiene dos principales objetivos: ayudar a los profesores a crear conexiones entre las obras y los te-



mas curriculares, y promover que utilicen el arte como una fuerza capaz de desarrollar la disposición de los alumnos al pensamiento. El programa utiliza como metáfora la imagen de la paleta de un artista. Normalmente una paleta se compone de un número relativamente pequeño de colores, los básicos, que pueden ser utilizados y mezclados de muy diversas formas; cada uno de ellos se relaciona con seis disposiciones o formas de comportamiento intelectual que son poderosas formas de explorar las obras de arte y los medios, así como de vinculación para otros temas curriculares, además de que promueven el desarrollo del lenguaje y la habilidad social. Estas seis rutinas o disposiciones de pensamiento hacen hincapié en procesos como: observar y describir, comparar y relacionar, buscar la complejidad, explorar puntos de vista, cuestionar-investigar y argumentar. El maestro y los alumnos proceden a través de preguntas cortas, flexibles, que se formulan en repetidas ocasiones y que están relacionadas con estos horizontes de exploración de las artes visuales. Asimismo, este programa está estrechamente relacionado con dos recientes proyectos del Project Zero: Art Works for Schools e Innovating with Intelligence (Project Zero, 2009).

A mediados de 2008, y por iniciativa del Centro Cultural de España en Guatemala, se inició el Programa Educativo de Pensamiento Visual como parte de una estrategia educativa de inserción de las artes visuales en la enseñanza oficial de Guatemala, específicamente en el nuevo plan educativo 2008-2012 para 4º, 5º y 6º de primaria. Dicho programa, a su vez, está fundamentado conceptualmente en dos programas del Project Zero: Artful Thinking y MoMA'S Visual Thinking Curriculum Project, además de que aprovecha la sinergia desarrollada por L@titud, que es una red de profesionales que busca promover innovaciones educativas para el mejoramiento de la comprensión y la acción inteligente en contextos sociales diversos de Latinoamérica, apoyando iniciativas locales basadas en marcos conceptuales del Project Zero (Centro Cultural España/Guatemala, 2009).

El Visual Thinking Currículum (VTC) es un programa escolar desarrollado por el Museo de Arte Moderno (MoMA) de Nueva York, que tiene como objetivo ayudar a los estudiantes a aprender a pensar hablando de arte. En 1998 fue perfeccionado por el Project Zero a través de procesos de investigación y evaluación para reconocer e impulsar el impacto social y el desarrollo cognitivo de las personas; actualmente se aplica en muchas escuelas de Nueva York y ha sido adaptado a distintos contextos fuera de los Estados Unidos (como Venezuela), a través de la Fundación Cisneros, para ser aplicado en 4º, 5º y 6º de primaria de forma consecutiva desde el año 2000 (Fundación Cisneros, 2002). En Argentina, Brasil y España ha sido desarrollado y adaptado desde 2001 por la Fundación Arte Viva para aquellos mismos grados de primaria y secundaria, para programas de educación no formal, y en torno al conocimiento y preservación del patrimonio (Fundación Arte Viva, 2009). El programa desarrollado por ambas fundaciones para la educación básica recibe el nombre de "Programa de pensamiento visual" y se distingue del emprendido por Guatemala en su anclaje teórico-metodológico.

En México el VCT también tuvo repercusión estructural desde 1995 a través del programa Desarrollo de inteligencias a través del Arte "Día", emprendido por la productora cultural y de proyectos educativos La Vaca Independiente. Con anterioridad, a mediados de julio de 1992, había tenido lugar en el Centro Cultural Arte Contemporáneo, A. C. un seminario promovido por la doctora Amelia Arenas, entonces directora de educación del MoMA, para educadores de museos, y tuvo un impacto inmediato en la manera en que se abordarían los contenidos de los acervos permanentes y las muestras temporales en distintos espacios museísticos de la Ciudad de México a través de recorridos más participativos en sus galerías. Dicho seminario fue replicado a fines de julio en Caracas, y a mediados de agosto en Buenos Aires.

El método del programa VCT radica, en esencia, en una estrategia de preguntas abiertas y técnicas pedagógicas que facilitan a profesores y educado-

res y a sus alumnos el análisis de obras de arte y experiencias relacionadas. La aplicación del “pensamiento visual” propone desafíos relacionados con la percepción, el pensamiento, el lenguaje y el desarrollo afectivo, creando nuevos espacios para reflexionar y cuestionar la realidad en que vivimos. El programa “Día”, además, integra los aportes de la teoría de modificabilidad cognoscitiva estructural del pedagogo rumano Reueven Feuerstein. Se aplica de 1° a 6° de primaria a lo largo de tres ciclos o etapas (Lenguaje para conocer, Imaginación para comprender, Interpretación y construcción de significados) en los que se promueve el desarrollo integral de cuatro áreas o habilidades: cognitiva, comunicativa, afectiva y social. Como parte de su capacitación el maestro cuenta con recursos didácticos como libros y carpetas de imágenes. El curso para maestros se llevó a cabo de 2002 a 2005 a través de la vía Edusat con apoyo del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Asimismo, el programa en cuestión ha sido adaptado a los niveles de preescolar, secundaria, comunidad Down, Centros de Readaptación Social y grupos de mujeres en comunidades rurales (La Vaca Independiente, 2009).

Por su parte, el Solomon R. Guggenheim Museum de la ciudad de Nueva York desarrolla desde 1970 un programa exitoso que articula las artes visuales a los contenidos del currículo: el denominado Learning Through Art, que surgió como respuesta a la eliminación de los programas de arte y música en las escuelas públicas. Se trata de un programa de artistas dentro de las escuelas que alienta a docentes y alumnos a trabajar en equipo para el diseño y desarrollo de proyectos artísticos que apoyen el aprendizaje de los alumnos sobre los distintos temas que integran el currículo escolar. Su metodología se basa tanto en la observación de objetos artísticos como en la ejecución de trabajos artísticos que, a su vez, pueden integrar diversas disciplinas. Los estudiantes participan en procesos orientados al cultivo de la creatividad al tiempo que se refuerza el pensamiento crítico y las habilidades de comunicación. En cada sesión del

programa –10 o 20 clases durante el año escolar– se abordan conceptos de arte, se trabaja con materiales y técnicas y se cultiva la alfabetización visual. Además de operar cada año en más de 1 500 escuelas públicas de la ciudad de Nueva York –con fondos privados recaudados ex profeso por el propio Museo–, Learning Through Art está dedicado a servir a la esfera de la educación artística en su conjunto mediante una investigación que examina las habilidades que los estudiantes adquieren cuando debaten y producen arte dentro de un proceso serio y sustentable. El programa ha recibido dos subvenciones del Department of Education Arts in Education Model Development and Dissemination (AEMDD) de los Estados Unidos, y ha sido objeto de análisis de estudiantes de Creatividad y Práctica Cognitiva del Columbia Teachers College (Solomon R. Guggenheim Museum, 2009).

Este programa estuvo operando en algunas escuelas públicas de la zona oriente de la ciudad de México de 1995 a 2003, a través de una sociedad con la Fundación Aprendiendo a través del Arte, A. C., que integró a artistas jóvenes mexicanos, quienes anualmente eran capacitados por el personal de educación del Museo Guggenheim y desde 1998 también por el propio director académico de dicha Fundación, siguiendo algunos lineamientos de las teorías constructivista y de modificabilidad cognoscitiva estructural. A su vez, entre 1999 y 2002 la dirección académica de esta Fundación desarrolló un programa de intervención social a través de las artes visuales y contenidos formativos para niños y jóvenes en situación de calle en la ciudad de Tijuana, gracias a fondos obtenidos por UNICEF y el Fideicomiso para la Cultura México-Estados Unidos. Posteriormente, de 2002 a 2003 este programa fue adaptado para atender a niños y jóvenes en situación de desventajas sociales –indígenas, menores trabajadores, situación de calle y farmacodependencia, además de madres adolescentes– que originalmente eran parte de la población atendida por cuatro organizaciones no gubernamentales del Distrito Federal. Por falta de fondos la Fundación Aprendiendo a través del Arte dejó de operar ambos programas.

A partir de 2006, y como consecuencia de la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES), la enseñanza de las artes visuales en México deja de ser una actividad de desarrollo y adquiere su especificidad como disciplina o asignatura al igual que Música, Teatro y Danza, permitiendo que la escuela elija cuál de todas ellas desea desarrollar con los alumnos a partir de sus propias necesidades, intereses y expectativas como comunidad. El programa de estudio de las artes visuales en secundaria parte de reconocer la importancia que la imagen tiene en la vida de los adolescentes y las diversas maneras en que cada uno configura sus gustos a través de fotografías, ilustraciones, videos o películas a los que tienen acceso por una diversidad de medios electrónicos, digitales o mecánicos. Dicho programa promueve que los alumnos fortalezcan como habilidades principales la creatividad, la percepción visual y la sensibilidad estética. Para ello se propone la organización de contenidos y propósitos en tres ejes: expresión, apreciación y contextualización. A diferencia de la educación preescolar y primaria, que establece como únicos ejes la expresión y la apreciación, el nuevo programa de secundaria incorpora la contextualización como vía para que los alumnos construyan el conocimiento relativo a las maneras de hacer arte, implicando así los conceptos-procesos de cultura, sociedad, vida cotidiana e historia de los artistas. De esta forma se abonan nuevos elementos para la formulación de juicios críticos razonados en las artes visuales.

A su vez, en 2004 tuvo lugar otro importante cambio en la enseñanza de las artes visuales pues se formuló una nueva propuesta curricular para la educación preescolar donde las artes fueron consideradas un campo formativo en igualdad de importancia que el resto. Allí la disciplina no se designa como Artes visuales, sino que queda enmarcada en el campo de las artes plásticas a través de los ejes de expresión y apreciación artística con una línea específica en plástica. Otro tanto ocurre en la actual reforma curricular que se viene implementando desde el ciclo 2008-2009 en el nivel de primaria, donde el campo de conocimiento o de formación se establece como educación artística para

las distintas disciplinas y se designa de manera concreta como Artes visuales. Con ello se busca cumplir con el propósito integrador de la reforma de educación básica emprendida poco después que se reformara, en 1993, el artículo 3º constitucional, a iniciativa del Ejecutivo federal, para establecer la obligatoriedad de la educación secundaria.

Como resultado de la reformulación del enfoque pedagógico de la asignatura en cuestión, en 1993 la Secretaría de Educación Pública emprendió una importante producción de materiales didácticos para favorecer la enseñanza de las artes frente a la ausencia inmediata de una propuesta curricular nacional integral. Así, en 1998 se publicó el portafolio y guía del trabajo docente *Aprender a mirar. Imágenes para la escuela primaria*, y en el año 2000 se elaboró el *Libro para el Maestro. Educación Artística. Primaria*, donde se abunda sobre el enfoque pedagógico y se dan sugerencias de actividades con las cuales se cumple el propósito formativo de las artes. También se produjeron otros materiales didácticos como videos y diversos contenidos para televisión educativa a través de la red Edusat. Sin embargo, antes de la paulatina reforma integral existía poca claridad y precisión al respecto de los enfoques, de los propósitos que deberían encauzar el trabajo de los maestros, y de la metodología de trabajo que deberían aplicar en los distintos niveles educativos. El único antecedente inmediato para la formación de maestros vinculados a la educación artística lo constituía el Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP) emprendido a partir de 1983 por la SEP y con el cual se buscaba capacitar anualmente a maestros en servicio a través de la enseñanza de los elementos teóricos, metodológicos y prácticos necesarios para la organización, coordinación, realización y sistematización de las actividades culturales, apoyándose para ello en un programa de publicaciones específicas, a manera de antologías de textos que abordan diversos temas relacionados y que profundizan en la metodología del trabajo educativo a través de proyectos.

¿Por qué enseñar artes visuales en la educación básica?

En la mayoría de los programas y metodologías arriba descritos o bien se subordina la especificidad del arte como disciplina y forma de conocimiento a otros propósitos de índole cognitivo, o se considera a las actividades artísticas desarrolladas sólo como un medio para la adquisición de otros aprendizajes. Si bien es cierto que el propósito de las artes en las escuelas no es formar profesionales de las mismas, ni tampoco desarrollar talentos artísticos, las artes visuales en la educación básica deben permitir que niños y adolescentes desarrollen aquellos aprendizajes particulares que por su naturaleza sólo las artes pueden propiciar.

Elliot W. Eisner es profesor emérito de arte y educación de la Universidad de Stanford, autor de diversas publicaciones sobre educación artística, diseño curricular y evaluación cualitativa, y presidente de organizaciones como The National Art Education Association, The International Society for Education through Art, The American Research Association, y The John Dewey Society. Sus aportes han sido sustantivos para comprender el arte como una forma de pensamiento más allá de una vía emocional y de conjunción creativa de fuerzas. Ha dado un fuerte impulso al desarrollo de la crítica, la estética y la exploración del contexto histórico educación de las artes, y en ese sentido señala:

Estas formas de pensamiento [...] obligan a dar un juicio ante la ausencia de reglas, animan a los estudiantes y maestros a hacer propósitos flexibles y a concebir que las metas pueden cambiar a lo largo del proceso. Permiten reconocer la unidad de forma y contenido y a pensar en los alcances y límites del medio que uno elige usar. También subrayan la importancia de las satisfacciones estéticas como una motivación para el trabajo (Eisner, 2002:27)



Dada la necesidad del estudio de las artes, y por ende de las visuales, como un campo propio de conocimiento en la educación, transcribimos un breve texto de Arthur D. Efland, doctor en educación por la Universidad de Stanford, profesor emérito del Department of Art Education de The Ohio State University y autor de las directrices en la educación artística para las escuelas de primaria y secundaria en el estado de Ohio. Es, además, un acucioso investigador de estudios socioculturales acerca del arte y de la educación, y ha publicado varios libros de educación de arte desde la perspectiva de la historia, la teoría crítica posmoderna y sobre arte y cognición de las artes visuales en el currículo:

En 1982 el Paul Getty Trust mantuvo una serie de entrevistas con un grupo de diecisiete educadores de arte con el objetivo de establecer un centro de educación artística. Al año siguiente se fundó el centro bajo la dirección de Leilani Latín-Duke. El Centro inició sus actividades ofreciendo el primero de una serie de cursos de verano en el área de Los Ángeles para ayudar a los maestros de escuela a enseñar arte a los niños de primaria. El personal que daba el curso estaba dirigido por W. Dwaine Greer, quien acuñó la expresión "educación artística basada en las disciplinas" [discipline-based art education, DBAE]. Dawine reconoció que la expresión derivaba de una serie de ideas que habían aparecido por primera vez en los años 70, aunque su teoría actual se apartaba de aquellos precedentes (Efland, 2002:371).

Lo característico de esta perspectiva educativa es que dicho conocimiento disciplinario debería provenir vía la historia del arte, la práctica, la estética y la apreciación, entendida tanto en su parte interpretativa como de ejercicio crítico.

Una de las razones para doptar esta postura era dejar de lado la posición del arte como libre expresión, a la que se recurre frecuentemente en muchas escuelas.¹⁰ Con ello no se pretende devaluar el alto aporte que el azar y la improvisación han tenido en los discursos artísticos modernos y contemporáneos, sino sólo llamar la atención sobre los riesgos de una práctica educativa, ambigua y relativista. La concepción de forma y contenido de la DBAE era más compleja que la afirmación parcial del arte como un asunto del ámbito sensible o del utilitarismo cuya salida pragmática era la formación para las artes y oficios que en otra época de la historia se afianzaban en el método positivista; esta concepción se fortaleció rápidamente a través de las conferencias promovidas por el propio Getty Institute y las conferencias anuales de la Asociación Nacional para la Educación Artística (NAEA) de los Estados Unidos, entre 1984 y 1988. Sin embargo, a pesar de que el enfoque DBAE era muy conocido y ampliamente utilizado no sólo en Estados Unidos sino en países de Europa y Latinoamérica, y de que el Getty Institute fue su gran defensor vía el Regional Institute Grant (que financiaba institutos regionales en los Estados Unidos para encabezar los adelantos de su teoría, capacitando miles de maestros y personal administrativo de este país), a fines de 1997 el Getty Trust llevó a cabo un cambio importante en su enfoque y liderazgo, y poco después el Getty Education Institute se cerró, reabsorbiéndose algunas de sus tareas por otras áreas de la Fundación Getty.

El planteamiento epistemológico de la DBAE conlleva el desarrollo de un proceso de aprendizaje productivo, reflexivo, crítico y cargado de sentido para alumnos y maestros. Sin embargo, es necesario evitar que la relación de construcción de conocimiento se encierre al interior del mundo del arte

¹⁰ México lamentablemente no es la excepción, pues a la fecha esta posición se practica en muchas aulas, dando lugar a la improvisación como método sustentable de trabajo.

–colecciones de objetos, autores, estilos, corrientes, teorías–; es fundamental advertir que todos estos procesos tienen un carácter interno y deben potenciar la subjetividad del individuo en los planos comunicativo y estético, al tiempo que permitan que las artes visuales, como parte de los valores culturales, promuevan procesos de interacción social, como el respeto a la diferencia y la aceptación de la “otredad”, pese a que el mundo comercial y la comunicación favorezcan los procesos de unificación global.

El mundo está cargado de tensiones bipolares en distintos sectores: países ricos-pobres; alta-baja cultura; poderosos-oprimidos; establecidos-parias; procesos tecnológicos versus procesos culturales, por señalar sólo algunos. Esta complejidad, y el conflicto que conlleva, no puede quedar al margen del conocimiento del arte y la pedagogía. En ese sentido Fernando Hernández Hernández, académico español formado en el campo de la psicología social y ambiental y posgraduado en educación y pedagogía de las artes, cuyos estudios buscan contribuir a construir otra narrativa para la educación en la escuela, ha señalado que:

La importancia de lo visual se ha producido (está teniendo lugar) en lo que Heywood y Sanwell (1999) consideran como uno de los debates más creativos, que ha dado lugar a programas de investigación en teoría crítica contemporánea, la filosofía posmoderna, la teoría estética, la reconstrucción y los estudios culturales, en torno al campo de la visualidad, haciendo de él uno de los temas centrales del pensamiento crítico contemporáneo (Hernández Hernández, 2001:3).

Con ello Hernández Hernández hilvana el tejido de un desplazamiento epistemológico que se pregunta no sólo por qué se ve –la imagen, su configuración y carácter– sino quién la mira, interpreta y carga de sentido no como un agente pasivo sino afectado por el ritmo y codificación que los medios de

comunicación y la cultura visual en su conjunto ejercen en el individuo. Estos asuntos no son ajenos al universo real en el que se desplazan las artes visuales como productos dialógicos en el campo del mercado del arte, los museos y las publicaciones en su variedad de formatos y contenidos, y que son problematizados y confrontados de manera consciente por los artistas. Hernández Hernández plantea una tensión entre la pedagogía cultural que deriva del campo visual de los medios de comunicación –el uso de nuevas tecnologías y, en términos generales, de procesos culturales a través de relaciones de consumo, persuasión, resistencia, atracción o satisfacción– como conformadores de identidad y discursividad; y la pedagogía de las artes visuales al interior de la escuela como agente transmisor de ciertos valores, y por tanto con el poder de transferir un concepto legitimado de lo que puede entenderse como arte, cultura, educación, etc., así como también conformadora de identidades y discursividad.

Conocimientos fundamentales en la enseñanza de las artes visuales

Como conclusión de todo lo anterior, podemos destacar que las artes visuales en el entorno formativo de la educación básica contribuyen de manera decisiva en el desarrollo cognitivo del alumno. La primera contribución implica la alfabetización en el mundo de las imágenes para poder interpretar, producir y valorar no sólo aquellas expresiones que integran la llamada alta cultura, sino todos aquellos productos que forman parte de su entorno visual y como tales están cargados de sentido. En este sentido, el desarrollo de estas habilidades y capacidades es resultado no exclusivamente de la maduración biológica de los distintos sentidos y del intelecto, sino que deben de ser desarrolladas, afinadas y complejizadas como elementos de un todo de carácter cognitivo donde tanto la esfera perceptual-emotiva, como la racional y volitiva



tengan la misma jerarquía e importancia. La finalidad de esta formación, como indica Alicia Venegas (2002):

No es fabricar objetos "bonitos" e impresionantes para la exposición o para halagar la vanidad personal; realizar trabajos "feos o difíciles", ni decorativos, útiles o inútiles; promover tendencia artística alguna; realizar arte infantil; preparar productores de obra plástica o artística, ni condicionar futuros consumidores comerciales de la obra de arte [...] Pretende algo más complejo: atender las necesidades intelectuales, sensibles, expresivas y creativas que, satisfechas, son fuerzas insustituibles, inmensamente útiles durante la vida (Venegas, 2002:66).

Los alcances de estos procesos formativos en los alumnos dependen en gran medida de sus características personales y de la calidad e intensidad de las experiencias y procesos desarrollados por alumnos y maestros. Este cultivo, por otro lado, no es sólo resultado del aprendizaje técnico derivado de la relación expresivo-formal (el empleo adecuado del punto, la línea, la relación fondo-figura, textura, composición y otras categorías como escala, dirección, ritmo, proporción, etc.) o de percepciones, sensaciones, emociones e ideas expresadas con diversos materiales en el espacio-tiempo, con una carga estética e integrando los valores históricos y socio-culturales propios del contexto; antes bien todo ello está íntegramente relacionado con el desarrollo cognitivo a través de procesos que implican la solución de problemas concretos, el desarrollo del lenguaje a través de acciones de abstracción, síntesis y simbolización, así como la decisión asertiva en situaciones de incertidumbre.

Estos aprendizajes pueden ser reproducidos o puestos en situación ante circunstancias nuevas y concretas que implican el uso de dichas habilidades, funciones y categorías, que en conjunto constituyen un tipo de conocimiento distinto del lógico matemático, con la especificidad propia de las artes visuales.

Danza y expresión corporal

El presente apartado está dividido en cinco temas. En primera instancia se hace un breve recorrido por los antecedentes históricos de la enseñanza de la danza que tiene el propósito de identificar algunos sistemas de enseñanza que permanecen hasta nuestros días. En el siguiente apartado se responde a la pregunta: ¿por qué enseñar danza?, y se muestran otras aportaciones que esta disciplina brinda a los estudiantes de educación básica, aparte del desarrollo de emociones y sentimientos. Ahí se expone la manera en que la danza brinda una formación integral al alumno, pues desarrolla su cognición, hace conciencia del cuidado del cuerpo y, finalmente, refuerza valores fundamentales para la educación para la vida en sociedades tolerantes y democráticas, todo ello sin olvidar que la danza es un elemento fundamental para la conservación, preservación y difusión del patrimonio cultural intangible de una sociedad. Posteriormente se profundiza en contenidos fundamentales en la enseñanza de la disciplina y se enmarcan las tendencias y perspectivas de la enseñanza-aprendizaje de la danza a través de la exposición de diversas posturas mostradas en investigaciones de carácter nacional e internacional.

Antecedentes históricos de la enseñanza de la danza

El desarrollo histórico de la danza se relaciona con la función social que ésta ha desempeñado en cada época. En la prehistoria, por ejemplo, la danza tenía una función ritual mágica, pues las sociedades primitivas realizaban rituales vinculados con los fenómenos de la naturaleza, la vejez, la fertilidad y la muerte. Fue en la época renacentista cuando la danza se llevó a la escenificación, es decir, cuando surge la danza como espectáculo. Ferreiro (2005) establece que la enseñanza de la danza está relacionada con las manifestaciones escénicas:



La práctica educativa dancística profesional se ha vinculado estrechamente con el proceso histórico de la danza escénica; más aún, en múltiples ocasiones ha sido el desarrollo técnico el que ha propiciado algunas de las transformaciones en la actividad escénica y coreográfica (Ferreiro, 2005:70).

Los inicios de la danza clásica se remontan a los ballets de las cortes. “El primer antecedente de este tipo de espectáculo fue el Ballet Cómico de la Reina, auspiciado por Catalina de Médicis” (Ferreiro, 2005: 79). No obstante, los orígenes de la enseñanza formal y académica de la danza se remontan a la época absolutista francesa, concretamente con la creación de la primera Academia Real de la Danza, bajo el reinado de Luis XIV, en 1661.

Al aparecer la primera escuela de danza escénica y establecerse los elementos básicos para su sistematización y transmisión rigurosa, se inició un minucioso proceso para conocer en detalle las capacidades que puede desarrollar el cuerpo, lo que ahora ha culminado en la precisión de los estudios kinesiológicos y anatómicos aplicados a la danza (Ferreiro, 2005:80).

La creación de la Academia Real de Danza consolidó al ballet francés, pues se codificó el primer sistema de pasos y su notación. En el siglo XIX, el desarrollo de la técnica dancística francesa se elevó considerablemente por la constante producción de obras de la Ópera de París.

Los bailarines de la Ópera alcanzaron un alto nivel de profesionalismo, tomaban clase diaria y se habían estructurado dos ciclos de formación: *premiere*, en el que permanecían hasta aproximadamente los 13 años, para continuar con el ciclo superior, al término del cual ingresaban al

Ballet de la Ópera; en este periodo había un vínculo muy estrecho entre escuela y vida profesional (Ferreiro, 2005:85).

El ballet romántico se consolidó durante la primera mitad del siglo XIX. La temática que proponía era evasiva, idealista y etérea. En este periodo se incluyeron los bailes con zapatillas de punta y se desarrolló en las bailarinas y bailarines un virtuosismo en la ejecución de pasos y movimientos. El desarrollo de la técnica también se debió a las nuevas teorías aportadas por el italiano Carlo Blasis, creador del primer tratado elemental de danza clásica.

El Código de Terpsícore dibujaba con gran precisión los elementos sobre los cuales erigir la escuela académica y establecía los lineamientos generales que debían cubrirse en una clase de danza, en los cuales se nota la inclusión de la mayor parte de los rubros que hoy se consideran fundamentales en la formación (Ferreiro, 2005:86).

En la segunda mitad del siglo XIX ocurre una crisis en el ballet europeo y se consolida la escuela rusa. Marius Petipa fue la personalidad más destacada, pues dirigió y creó la mayoría de los ballets imperiales. No obstante, en el siglo XX las aportaciones más significativas en el campo de la danza clásica las hizo Agripina Vagánova, pues reestructuró la metodología ya existente para el conocimiento del espacio escénico al diseñar un cuadro con ocho puntos que permitía al bailarín una mejor ubicación en el espacio.

Vagánova escribió en la introducción de su libro *Las bases de la danza clásica* “un breve recorrido por las influencias que la técnica rusa ha tenido en su evolución, donde destacan la escuela francesa y la italiana” (Ferreiro, 2005:92). Cabe destacar que Vagánova detalló minuciosamente “los movimientos que constituyen el lenguaje de la danza

clásica, al tiempo que da indicaciones técnicas y metodológicas que permiten su correcta ejecución" (Ferreiro, 2005:91-92).

En el siglo xx la danza moderna se establece como una nueva propuesta que rompe con algunas de las tradiciones de la danza clásica. Se caracteriza por proponer temas de actualidad y de interés social, por lo tanto, se dejan de lado los grandes cuentos basados en la fantasía y la ficción. El atavío se modifica drásticamente, ya que se dejan de lado las zapatillas de punta, el tutú, los grandes peinados, las mallas y los tocados para dar paso a vestimentas más ligeras acordes con los movimientos orgánicos del cuerpo y con las propuestas de la danza moderna. "Sin duda fue Isadora Duncán la primera en rebelarse contra el ballet clásico y recuperar para la danza la naturalidad del ritmo y el movimiento" (Ferreiro, 2005:100).

Ferreiro (2005) establece que existen dos grandes tendencias o escuelas de danza moderna: la norteamericana y la alemana. La escuela estadounidense tiene como punto de partida la fundación de la escuela de Denishawn, en 1915 (Ferreiro, 2005:106).

La escuela Denishawn formó a toda una generación de bailarines y coreógrafos que, al romper con ella, crearon un nuevo lenguaje basado en sus propias ideas y convicciones artísticas. Entre las figuras destacadas que emergieron de este proyecto están Martha Graham, Doris Humphrey, Louis Horst y Charles Weidman (Ferreiro, 2005:107).

La escuela moderna de danza tiene como máximo representante al autor de la obra *Danza educativa moderna*, Rodolf von Laban (1879-1958); él es originario del puerto de Poszonía, entonces parte del imperio austrohúngaro. Esta obra está dividida en 16 temas:

En los primeros se pretende hacer conciencia de las posibilidades del movimiento de todo el cuerpo, por medio del juego exploratorio; introducir al niño en el estudio de los elementos del esfuerzo; desarrollar el sentido del espacio y de las direcciones fundamentales; [...] fortalecer la sensación de pertenencia a un grupo [...] En los temas avanzados se procura estimular la exploración de las formas de movimiento y el conocimiento de la esfera de movimiento; investigar las ocho acciones básicas del esfuerzo; [...] promover el conocimiento total del espacio (Ferreiro, 2005:129).

Laban aporta las bases para el estudio de los elementos básicos del movimiento: tiempo, espacio, flujo y energía, lo que produce una multiplicidad de cualidades del movimiento mismas que, posteriormente, se conocieron como “dinámica del movimiento”.

Los párrafos anteriores muestran la vinculación del desarrollo histórico de la danza con la escenificación de la misma. Este breve recorrido pone de manifiesto que la enseñanza de la danza ha tenido un vínculo importante con el perfeccionamiento de las técnicas en distintas latitudes. Aquí, sin embargo, sólo se muestra uno de los géneros de la danza: el académico. El desarrollo histórico de esta disciplina tiene otras dos miradas: el género folklórico y el género popular o urbano, ninguno de los cuales ha sido objeto de sistematización, pues su forma de transmisión responde a la tradición oral. El género popular o urbano responde a los bailes de salón que están de moda en una época determinada.

El campo de la enseñanza de la danza en la educación básica mexicana

El campo de la enseñanza de la danza es un espacio de posiciones y disposiciones en el que intervienen los siguientes agentes: profesores, alumnos, instituciones y planes y programas de estudio. Este campo es prácticamente virgen, pues existen



pocas investigaciones o textos relacionados con su enseñanza e historia, en comparación con otros campos de conocimiento.

El acercamiento al campo de la danza en la educación básica condujo a un rastreo de investigaciones, concretamente tesis de licenciatura, reportes de prácticas educativas, tesis de maestría, libros de texto y programas educativos nacionales e internacionales. Los semilleros fundamentales se ubican en los trabajos de las escuelas profesionales de danza, en las tesis de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y en textos extranjeros.

Es pertinente hacer una pausa en las escuelas profesionales de danza para explicar la tendencia de las investigaciones en México. Estas escuelas han transitado por planes y programas de estudio intermitentes: por ejemplo, los planes de licenciatura en enseñanza de la danza de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello (únicamente para cinco generaciones), bajo la dirección de Nieves Gurría Pérez. La Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea tiende dentro de su oferta dos licenciaturas, una de ellas enfocada a la formación de coreógrafos y la segunda a la docencia en danza clásica.

En el año 2006 se establecieron programas de licenciatura en las siguientes instituciones: Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello (ENDyGC), Escuela Nacional de Danza Folclórica (ENDF), Academia de la Danza Mexicana (ADM), Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea (ENDCC) y, finalmente, la Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey (ESMDM). La ENDyGC ha dirigido sus planes de licenciatura en la enseñanza de la danza con tres orientaciones: contemporánea, española, y regional mexicana, no obstante, el grueso de las investigaciones de sus egresados se conocerá hasta el año 2010, fecha de conclusión de la primera generación. La ENCC y la ESMDM cuentan con una licenciatura en enseñanza de la danza clásica. El resto de las instituciones enfoca sus planes de licenciatura en la formación de ejecutantes, sin embargo, hay reportes de prácticas educativas que nutren el presente estado del arte elaboradas por bailarines que egresaron bajo el título de “profesional en edu-

cación dancística" de la ENDNyGC. Finalmente, es necesario destacar que las tesinas o reportes educativos de las escuelas profesionales de danza presentan una lógica de investigación disciplinaria, es decir, los textos se ubican en alguna de las especialidades de la danza: clásica, contemporánea, regional o folclórica mexicana y española.

Las tesis de licenciatura y maestría de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) muestran un estrecho vínculo entre la enseñanza y el aprendizaje de la danza en la educación básica. El cuerpo de la investigación también está sustentado por trabajos realizados en el extranjero, en su mayoría españoles.

¿Por qué enseñar danza en la educación básica?

Las alumnas y alumnos del nivel educativo básico reciben múltiples beneficios al transitar por la experiencia de la danza y la expresión corporal, ya que son muchos los campos que se nutren con la práctica de la danza: el cognitivo, el físico, el emotivo-expresivo y el socio-cultural.

La danza, y en general todas las manifestaciones artísticas, han sido asociadas a las esferas afectivas, emotivas y expresivas, aunque cabe destacar que en algunos casos la danza se relaciona únicamente con la recreación y el ocio, es decir, como una forma de ocupar el tiempo libre. Eisner (1993, citado en Arnheim, 1993) señala: "nuestras teorías educativas, aún cuando sólo sean implícitas, consideran que las cuestiones de percepción están relacionadas con la sensación no inteligente y las cuestiones de creación con el simple uso de nuestras manos" (Eisner, 1993 citado en Arnheim, 1993:15).

Gardner (1994)¹¹ estableció la existencia de ocho inteligencias: lingüístico-verbal, lógico-matemático, espacial, corporal-kinestésica, musical, interperso-

¹¹ Véase el capítulo 2.



nal, intrapersonal y naturalista. La danza se ha asociado con la inteligencia corporal-kinestésica, ya que por medio del movimiento del cuerpo y sus sensaciones se pueden resolver problemáticas y adquirir nuevos aprendizajes. Sin embargo, las inteligencias múltiples tienen puntos de contacto entre ellas. Para demostrar la relación que guardan las inteligencias entre sí, véase el siguiente ejemplo: situemos un caso hipotético de una población estudiantil de secundaria que estudia la asignatura de formación cívica y ética en segundo grado, concretamente el bloque temático V del programa de estudios 2006. El contenido seleccionado es “características y condiciones para la equidad de género en el entorno próximo”. La actividad consiste en crear un baile o una danza que muestre la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Los alumnos escribirán en una cuartilla cuál es el tema de su danza, qué concepto mostrarán (inteligencia lingüístico-verbal); buscarán imágenes figurativas en periódicos, revistas o sitios de Internet, o bien, imágenes abstractas que ellos consideren significativas en relación con la convivencia equitativa entre hombres y mujeres (inteligencia espacial); elaborarán una lista de movimientos de plantas y animales que puedan serles útiles en la creación de su coreografía (inteligencia naturalista); con ayuda de instrumentos musicales caseros como sonajas, tambores o voces humanas, establecerán el soporte rítmico de su danza (inteligencia musical); finalmente, diseñarán movimientos corporales y coreográficos que muestren el tema que han seleccionado (inteligencia corporal-kinestésica). Cabe destacar que la dinámica no encasilla a las especialidades en una gama concreta de movimientos, pues la danza española y el flamenco también transitan por movimientos relajados, y el ballet por movimientos acentuados y explosivos.

La danza ha recurrido al empleo de imágenes en diversas áreas, como una estrategia de aprendizaje y como recurso didáctico. El conocimiento y reconocimiento del propio cuerpo, y el de los otros, lo podemos adquirir por medio de las imágenes visuales; un claro ejemplo radica en las formas de apropiación que

tiene el cuerpo en las distintas sociedades de Oriente y Occidente, por ejemplo en algunas comunidades sus habitantes deforman, pintan o perforan partes de su cuerpo con un sentido simbólico y estético. El cuerpo es un territorio que nos permite expresar nuestras formas de pensar, sentir y actuar, pero también es el reflejo de las tradiciones, usos y costumbres de una población específica.

La danza permite al alumno transitar por distintas emociones y sentimientos con base en las cualidades y calidades del movimiento, y se construye por la concatenación de movimientos significativos, por lo tanto, es importante la forma en que se hacen esos movimientos. La dinámica del movimiento permite la creación de frases expresivas y creativas, pues dota a las posibilidades corporales de una intención y de matiz. El estudio de la dinámica del movimiento, además, permite conocer las características corporales de cada especialidad dancística: la danza española y el flamenco, por ejemplo, realizan movimientos firmes y acentuados, en tanto la danza clásica ejecuta movimientos delicados. Cabe destacar que la dinámica no encasilla a las especialidades en una gama concreta de movimientos, pues el flamenco también transita por movimientos relajados y el ballet por los percutidos.

Ferreiro y Lavallo (2006) crearon un estudio de la dinámica del movimiento con base en los estudios del Lenguaje de la Danza (LOD) diseñado por la profesora inglesa Ann Hutchinson. Este estudio destaca que existen cuatro elementos importantes para las cualidades del movimiento, de los cuales se desprenden doce posibilidades: el primer elemento es el peso, y de él se desprenden, a su vez, cuatro posibilidades: movimientos muy pesados, pesados, leves y muy leves; el segundo elemento se relaciona con la fuerza muscular y de él se derivan cuatro posibilidades: movimientos firmes, delicados, relajados y guangos; el tercer elemento se vincula con el matiz y abre dos vías: los movimientos con acento fuerte y con acento débil; finalmente, el cuarto elemento está relacionado con la intencionalidad y de éste se derivan dos nuevas alternativas: los movimientos con énfasis y sin énfasis.

En otro orden de ideas, la danza y la expresión corporal intervienen en el cuidado del cuerpo de los estudiantes. La práctica del movimiento hace posible que el alumno conozca y reconozca su cuerpo, las posibilidades anatómicas que tiene, su expresividad y la relación que guarda con el cuerpo de los otros. La danza contribuye a mantener un cuerpo saludable pues permite a los estudiantes tres aspectos fundamentales: la colocación anatómica adecuada; el mantenimiento óptimo de huesos, articulaciones y músculos; y, finalmente, la práctica de un ejercicio que eleva la frecuencia cardíaca. Datos recientes de la SSA y de la SEP señalan que el índice de niños con obesidad en México se ha disparado considerablemente. *El Boletín de Práctica Médica Efectiva*, editado por el Instituto Nacional de Salud Pública, comenta al respecto:

Estudios recientes demuestran que la incidencia y prevalencia de la obesidad han aumentado de manera progresiva durante los últimos seis decenios y de modo alarmante en los últimos 20 años, hasta alcanzar cifras de 10 a 20% en la infancia, 30 a 40% en la adolescencia y hasta 60 y 70% en los adultos. De acuerdo con la Encuesta Nacional de Salud (ENSA) 2006 se encontró que el incremento más alarmante fue en la prevalencia de obesidad en los niños (77%) comparado con las niñas (47%); los resultados señalan la urgencia de aplicar medidas preventivas para controlar la obesidad en los escolares (SS-INSP, 2006:1).

La danza contribuye también al fomento y refuerzo de valores y actitudes promovidos por la tesis de los pilares de la educación que publicó la Unesco. Los cuatro pilares son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Esta propuesta tiene sus antecedentes en el informe titulado *Aprender a ser*, publicado en la década de los 70:

Tradicionalmente el hecho educativo ponía su acento en la instrucción y en la concepción de que el alumno era sujeto pasivo de la recepción de conocimientos que poseía el profesor, que era quien administraba la educación. El Informe Aprender a Ser pone el acento no tanto en el educar sino en el aprender y por tanto convierte al estudiante en sujeto activo de su propio desarrollo (Fernández, 2005:4).

En 1996, la Unesco publicó el texto *La educación encierra un tesoro*, el cual establece que: “la Educación debe facilitar a todos, lo antes posible, el pasaporte para la vida, que le permitirá comprenderse mejor a sí mismo, entender a los demás y participar así en la obra colectiva y la vida en sociedad” (Delors, 1996, en Fernández, 2005:4). El documento establece los siguientes principios de la educación:

La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser.

Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias.

Aprender a hacer a fin de adquirir no sólo una calificación profesional, sino más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo.

Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia respetando los valores del pluralismo, comprensión mutua y paz.

Aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal.

Mientras los sistemas educativos formales propenden a dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, importa concebir la educación como un todo. En esta concepción deben buscar inspiración y orientación las reformas educativas, tanto en la elaboración de los programas como en la definición de las nuevas políticas pedagógicas (Delors, citado por Fernández, 2005:102-103).

La danza promueve el trabajo en equipo y el trabajo colaborativo, fomenta al diálogo como única forma de resolución de conflictos y problemáticas (aspecto fundamental de la educación para la vida), y refuerza valores como la tolerancia, el respeto a la diversidad social, la inclusión de grupos minoritarios y el conocimiento y valoración de múltiples manifestaciones culturales.

La enseñanza de danza en el sistema educativo básico también juega un papel importante en la conservación, preservación y difusión del patrimonio cultural intangible, pieza fundamental para que los alumnos refuercen sus lazos de identidad nacional, colectiva y personal. La enseñanza de la danza contribuye a elevar e incrementar el capital cultural de los estudiantes con la finalidad de que se formen en un marco de educación integral.

Contenidos fundamentales en la enseñanza de la danza en el sistema educativo básico

No existe un acuerdo o consenso general sobre los conceptos, habilidades, destrezas y actitudes que deben adquirir los estudiantes de nivel básico en el sistema educativo mexicano. No obstante, el presente texto brinda una alternativa, fundamentada en las tesis de Ferreiro y Lavalle (2006) y Frega (2006). El primer trabajo se titula Programa de desarrollo de la creatividad por medio del movimiento y la danza.



El trabajo se inicia con la exploración creativa de los conceptos de movimiento, agrupados en un Alfabeto que facilita su aprendizaje; enseñada, la exploración se enriquece con el apoyo cognitivo y visual de los símbolos, que permite el procesamiento intelectual de la experiencia kinética. Una vez alcanzado un suficiente manejo creativo y lúdico de los conceptos de movimiento, y cuando los niños han aprendido los símbolos correspondientes, se les impulsa a la creación de pequeñas frases de movimiento que registran en sencillas partituras y más tarde interpretan creativa y expresivamente. Como durante el proceso adquieren un vocabulario verbal y simbólico para observar, identificar y registrar los movimientos y sus cualidades, al finalizar el proceso de interpretación y creación se les impulsa a discutir y valorar su propio trabajo y el de sus compañeros considerando dichos criterios, de modo que se elude una apreciación limitada al simple gusto (Ferreiro y Lavalle, 2006:1-2).

El programa puede ser aplicado en cualquier nivel de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria). Su metodología se fundamenta en el estudio de seis familias del movimiento: la primera está relacionada con las posibilidades anatómicas del cuerpo: flexionar, extender y rotar; la segunda familia permite el conocimiento de los conceptos y acciones relacionadas con el espacio: desplazamiento y dirección; el tercer apartado profundiza en los conceptos y acciones relacionados con la gravedad: soporte, salto, equilibrio y caída; la cuarta se vincula con los conceptos y acciones relacionadas con una intención o propósito definido: acercarse a, alejarse de y llegar a; la quinta familia se relaciona con los conceptos y acciones en su gama de relaciones con objetos, situaciones o personas: conciencia de, dirigirse a, proximidad, contacto, abarcamiento de proximidad, sujetar, cargar, cargar sujetando y entrelazar; la última familia se relaciona con los conceptos y acciones de la dinámica del movimiento: peso, fuerza, acento y énfasis (Ferreiro y Lavalle, 2006).

La propuesta de Frega (2006) se enfoca en la educación primaria y propone la enseñanza de dos conceptos fundamentales: el movimiento expresivo y la rítmica corporal.

Corresponde a la rítmica corporal el mundo de los ordenamientos psicomotrices, los encuadramientos rítmicos y métricos según el tempo musical, la ejercitación del esquema corporal, el desarrollo de la lateralidad, la ubicación del sujeto en el espacio total y parcial [...] Será tarea del movimiento expresivo el cultivo de las posibilidades plásticas corporales, el favorecer la manifestación corporal de sentimientos y sensaciones, el promover la creación del gesto individual y colectivo según los contenidos del tema general de enfoque (Frega, 2006:69).

Cabe destacar que los *Apuntes de Educación Artística de Telesecundaria* (SEP, 2007), constituyen un pilar importante para los cimientos y fundamentos de la enseñanza de la danza y la expresión corporal. Estos tres trabajos comparten la idea de comenzar con el conocimiento y reconocimiento del cuerpo. Algunos contenidos serían: el cuerpo como medio de comunicación y expresión; las posibilidades de movimiento del cuerpo; exploración creativa del movimiento expresivo; el cuerpo y su relación con la cultura. Además, es necesario añadir temas como la educación postural y la colocación anatómica, fundamentales para la ejecución de actividades posteriores. Este primer eje de conocimiento permite al alumno conocer y reconocer su cuerpo y la relación que guarda con otros, además de que promueve su correcta alineación y su acondicionamiento físico.

Una segunda veta se ubica en el conocimiento de los elementos de la danza. Los contenidos se ubican en la identificación y comprensión de los elementos rítmicos: pulso, acento, valores rítmicos de las notas, tiempos débiles y tiempos fuertes y compás; los elementos espaciales: espacio total, espacio parcial o personal (kinesfera), desplazamientos, direcciones (ocho direcciones en

el espacio total según el cuadro de Vagánova, y 27 direcciones en el espacio parcial o kinesfera), niveles (alto, medio y bajo), diseño de trayectorias (rectas, curvas, onduladas, sin rumbo definido) y dimensiones, con ayuda de la cruz direccional (anchura, que permite conocer los elementos de la lateralidad: derecha e izquierda; altura, que permite conocer arriba y abajo; y profundidad, que permite desarrollar las acciones de avance y retroceso). Una tercera vía la encabezan los elementos de la dinámica del movimiento que permitirá a los alumnos realizar acciones significativas y expresivas, pues se introducen sensaciones, emociones y sentimientos en las frases de movimiento. Con el conocimiento de los elementos de la danza se pueden desarrollar secuencias creativas que combinen todos los elementos. El alumno jugará un papel activo al adoptar el rol de corógrafo y ejecutante.

Cabe destacar que existe un eje de conocimiento que va de la mano con los dos anteriores (el socio histórico y el socio cultural). El eje sociohistórico permite conocer el desarrollo histórico de la danza, la función que ha desempeñado en la sociedad, el conocimiento de la clasificación por géneros (académico, folclórico o tradicional y popular) y la clasificación por especialidades. El eje socio cultural permite conocer las danzas tradicionales y los bailes populares, así como la preservación de los mismos.

Tendencias de la enseñanza de la danza en la educación básica

El rastreo de las investigaciones, libros de texto y programas educativos con orientación artística, condujo a identificar tres tendencias de la enseñanza de la danza en el sistema educativo básico: la enseñanza de repertorios de la danza mexicana (algunos con carácter nacionalista), la enseñanza de la danza que privilegia el movimiento corporal expresivo y creativo y, por último, la enseñanza de la danza que promueve el desarrollo de la diversidad cultural.



Enseñanza de los repertorios de las danzas tradicionales o folclóricas

Tiene las siguientes características:

- Difunde el patrimonio cultural intangible (repertorios de la danza mexicana, española o de cualquier nación).
- Contribuye a reforzar los nexos de identidad nacional.
- Permite el conocimiento de la diversidad cultural y dancística de la nación.
- Contribuye a la preservación de las danzas y bailes de las comunidades.

Su finalidad se ubica en los productos terminados, es decir, las coreografías.

La formación del docente se enfoca en la adquisición de conocimientos disciplinarios relacionados con el repertorio dancístico mexicano: pasos, secuencias de movimiento, trazos coreográficos, vestuarios, utilería, accesorios y música original. La práctica del profesor-coreógrafo se focaliza en el montaje de los movimientos de un repertorio, el trazo coreográfico y la puesta en escena. El alumno es un receptor pasivo que ejecuta las indicaciones del profesor. El estudiante presta su cuerpo para ser dirigido por la mirada de los otros.

La enseñanza de bailes y danzas tradicionales de México se relaciona con las festividades nacionales y tradicionales, por lo tanto la danza ha sido vinculada con celebraciones como la conmemoración de la revolución mexicana, el día de las madres y ceremonias de clausura de cursos, entre otras. Alfaro (2008) marca algunos antecedentes de este modelo de enseñanza de la danza en educación preescolar en el *Programa de Educación Preescolar 1982* (SEP, 1982), en donde de las 10 unidades temáticas en las que está dividido, la última se relacionaba con las festividades nacionales y tradicionales.

En la actualidad, este modelo de enseñanza se encuentra en el programa de Artes. Danza 2006 de educación secundaria. Cabe destacar que en éste los fines nacionalistas no son tan marcados, sin embargo, se hace referencia al co-

nocimiento de los repertorios dancísticos mexicanos y a la valoración del patrimonio cultural de México. En primer grado se localizan dos bloques que tienen como finalidad la preparación y escenificación del montaje de una danza con fines rituales y sagrados. En el mismo programa se encuentra explícita la necesidad de mostrar la diversidad cultural de México y la pluralidad de danzas y bailes, por lo tanto, en segundo grado se muestra continuidad con los bloques relacionados con el montaje y escenificación, pero con otro matiz, pues se propone el conocimiento de un baile mestizo. En tercer grado se promueve el montaje de un baile popular actual.

La enseñanza de la danza mexicana en el sistema educativo básico es una preocupación de los investigadores y pedagogos del país. Los trabajos se han dirigido hacia dos líneas: las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) y el desarrollo rítmico-motriz de los estudiantes por medio de la danza folclórica mexicana. Jiménez Cortés (2007) elaboró una propuesta educativa computacional para la enseñanza de la danza mexicana en la escuela primaria. La propuesta consiste en un interactivo educativo que brinde a los profesores herramientas para la realización de un montaje coreográfico mexicano (alineación corporal, vestuarios, descripción de pasos y movimientos coreográficos).

Yañez (2003) propone un manual de ejercicios lúdicos que favorecen el desarrollo del ritmo y la coordinación como parte de la enseñanza de la danza folclórica en niños de preescolar. En la misma lógica de investigación se encuentra el texto de Cruz (2007), que presenta un estudio sobre el desarrollo psicomotriz y social del alumno de primer año de educación primaria a través de la danza folclórica. La propuesta consiste en “un taller dividido en tres etapas, una con ejercicios de psicomotricidad, la segunda con ejercicios de acercamiento a los elementos de la Danza Folclórica Mexicana y la tercera la ejecución de danzas” (Cruz, 2007:4).

Espejel (2005) realizó una investigación que proporciona estrategias didácticas para la enseñanza de la danza folclórica a docentes de educación bá-

sica del municipio de Teotihuacan en el Estado de México, con la finalidad de rescatar las danzas y bailes tradicionales de la localidad.

Bárcena y otros (1997) elaboraron un libro de texto de acuerdo con el programa anterior de educación secundaria titulado *El hombre y la danza*. El texto se enfoca en la enseñanza de la danza mexicana desde la perspectiva histórica, sociocultural y práctica coreográfica.

En el contexto internacional encontramos el texto de Espejo (1999) titulado *Danzas de Madrid en la escuela*, el cual difunde la enseñanza de las danzas y bailes de la comunidad autónoma madrileña en la educación básica y promueve el acervo cultural y folclórico de la capital española. Por otra parte Fuertes (2006) realiza un compendio de danzas populares del mundo (noruegas, españolas, francesas, israelitas, estadounidenses, polacas, portuguesas, alemanas y austriacas) con la finalidad de ser enseñadas en educación básica, en instituciones de educación no escolarizada y en centros de atención a personas de la tercera edad. Una de sus finalidades es “conocer las costumbres de los pueblos, sus tradiciones ancestrales, sus formas de vida y de expresión” (Fuertes, 2006:7).

Espada (s/f) elaboró un texto titulado *La danza española, su aprendizaje y conservación*, dirigido a estudiantes españoles de educación media y media superior. El libro sirve como herramienta pedagógica a docentes de educación artística que deseen impartir danza española. Los contenidos del libro se enfocan en la enseñanza de bailes y danzas de los cuatro estilos o escuelas del arte dancístico español: folclórico, bolero, flamenco o estilizado.

Enseñanza de la danza que privilegia el movimiento corporal expresivo y creativo

Una segunda tendencia que se presenta en las investigaciones y textos relacionados con la enseñanza de la danza privilegia el desarrollo del movimiento corporal creativo y expresivo. Algunas de sus características son:

- a) Tiene como antecedente y fundamento teórico los trabajos relacionados con la expresión corporal y los estudios del movimiento expresivo desarrollados por Laban.
- b) Su finalidad se ubica, principalmente, en el tránsito de los alumnos por las experiencias significativas generadas en los procesos de creación de frases de movimiento.
- c) Promueve el desarrollo de la sensibilidad corporal, la imaginación, la creatividad, las capacidades físicas del alumno y fomenta el trabajo colaborativo.

La expresión corporal nutre los planteamientos teóricos y metodológicos de esta tendencia de la enseñanza. Stokoe (2003) establece los siguientes aspectos fundamentales de la expresión corporal:

- a) La sensibilización, es decir, la afinación del cuerpo propiamente dicho desde el punto de vista de los sentidos.
- b) El cumplimiento del punto anterior lleva al dominio del cuerpo por medio de su conocimiento cada vez más profundo y de su entrenamiento consciente.
- c) Conocimiento y aprendizaje del manejo y dominio de la rítmica corporal derivada de los movimientos básicos del cuerpo, analizables éstos en las coordenadas de espacio-tiempo-energía.
- d) Corporización de los elementos musicales por medio del movimiento.
- e) Empleo de la música como estímulo de la creación.
- f) Integración de todos los elementos enunciados (Stokoe y Schächter, 2003:16).

Las aportaciones que realizó Laban al campo educativo se ubican en su obra *Danza educativa moderna*, donde incorpora el estudio de los factores del movimiento: espacio, tiempo, flujo y peso (Laban, 1991).

La formación del profesor de danza y expresión corporal que se enfoca en el movimiento creativo transita por los siguientes campos de conocimien-

to: didáctica de las artes, psicología educativa (específicamente en el campo del desarrollo humano y las teorías del aprendizaje), expresión corporal y conocimientos en alguna especialidad dancística (clásica, contemporánea, mexicana o española). La función del docente es guiar a los estudiantes por experiencias estéticas, artísticas y corporales significativas, con la finalidad de que diseñen sus propias frases de movimiento y pequeñas coreografías. A diferencia del modelo anterior, el profesor no tiene interés en realizar puestas en escena con coreografías terminadas; el alumno es un agente activo que participa en la creación de un trabajo colaborativo.

Este modelo de enseñanza de la danza y la expresión corporal aparece en los programas de los tres niveles de educación básica: el PEP (SEP, 2004) centra su atención en el eje de la expresión artística y establece cuatro competencias relacionadas con la enseñanza de la expresión corporal y la apreciación de la danza:

- a) Expresión por medio del cuerpo en diferentes situaciones con acompañamiento del canto y la música.
- b) Expresión a través de la danza, comunicando sensaciones y emociones.
- c) Explicar y compartir con los otros las sensaciones y los pensamientos que surgen en él al realizar y presenciar manifestaciones dancísticas (SEP, 2004:92).

El Plan de estudios de educación primaria, etapa de prueba, se fundamenta en seis ejes: sensibilización, contemplación, expresión, apreciación, contextualización y creación. Una de sus finalidades es incorporar al capital cultural de los estudiantes nuevos lenguajes artísticos (corporal, dramático, plástico y musical) con la intención de desarrollar tres competencias específicas: percepción estética, abstracción interpretativa y comunicación creativa. En el caso específico de la danza, el programa centra su atención en que los estudiantes adquieran los siguientes conocimientos básicos: balance (tensión y soporte

entre los segmentos corporales para mantener el equilibrio); desplazamiento (movimiento espacio-temporal del cuerpo y con estímulos externos), y ritmo corporal (secuencia de movimientos que adquieren formas sistematizadas en determinados tiempos) (SEP, 2009:256).

El programa de Artes. Danza 2006 se fundamenta en tres ejes de formación: expresión, apreciación y contextualización. La organización del Plan de estudios está estructurada por cinco bloques temáticos que se cursan durante los tres años de educación secundaria. El primero de ellos corresponde al desarrollo de la expresión corporal en los estudiantes, el segundo se vincula con el reconocimiento de los elementos de la danza (tiempo y espacio), el tercer bloque centra su interés en el aspecto social de la danza, y los bloques cuarto y quinto se relacionan con la preparación y escenificación de una danza o baile mexicano. Cabe destacar que el Plan de educación secundaria establece que la escuela debe optar por la enseñanza de alguna disciplina artística (artes visuales, música, danza o teatro) en relación con los recursos que cuente, las características de la población estudiantil y la formación de los docentes (SEP, 2006:9).

Lo anterior pone de manifiesto que no todas las secundarias optan por la enseñanza de la danza, pues se requiere de una infraestructura básica como salones ventilados equipados con duela, espejos y barras. Este apartado incluye los programas de estudio de la telesecundaria, que en sus dos etapas centran su atención en el conocimiento y expresión del cuerpo, así como en el desarrollo de movimientos creativos por parte de los alumnos.

El principal referente en la enseñanza del movimiento expresivo y creativo es el trabajo realizado por la doctora Alejandra Ferreiro y la maestra Josefina Lavalle (ambas investigadoras del Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza "José Limón"), titulado: "Programa de desarrollo de la creatividad por medio del movimiento y de la danza". El programa está basado en el Lenguaje de la Danza (LOD) "que muestra una vía in-

novadora para percibir y entender los elementos que conforman la danza, por medio de la exploración creativa del movimiento" (Ferreiro y Lavalle, 2006). El programa se encuentra organizado en dos grandes bloques: el primero se enfoca en el conocimiento del "alfabeto de movimiento", y el segundo en apoyos didáctico-metodológicos para profesores de preescolar, primaria y secundaria. Este programa se ha incorporado en los planes de la telesecundaria.

Los planes de estudio de telesecundaria (primer y segundo grado) están enfocados, en primera instancia, al conocimiento del cuerpo y, posteriormente, a la expresividad y exploración de los movimientos corporales por medio del estudio de las familias que componen el alfabeto del movimiento. Ramírez (2008) elaboró una propuesta de educación artística en el aula regular con base en el programa antes citado, no obstante, matizó su propuesta, ya que la dirigió a la transformación de la imagen corporal de estudiantes preescolares con necesidades educativas especiales.

Una segunda vía de investigaciones se enfoca en la expresión y reconocimiento del cuerpo. Moreno (2007) establece que la danza clásica:

Ayuda a los/as niños/as a reconocer su cuerpo, sentirlo, aceptarlo tal y como es, para luego comunicarse mediante éste, estimulando el deseo por expresarse. La danza clásica les ayuda a descubrir la enorme posibilidad expresiva que tienen y transforma su cuerpo en un instrumento amigo (Moreno, 2007:4).

En el plano internacional la expresión corporal ha sido desarrollada en tierras argentinas, pues la escuela de Patricia Stokoe tiene ahí sus orígenes. La revista *Expresión corporal* enfoca su línea editorial en mostrar los beneficios del reconocimiento del cuerpo en los primeros años de escolarización y en ofrecer herramientas a los docentes para que apliquen dinámicas de conciencia, sensibilización y reconocimiento del cuerpo en el aula. Ros (1998) establece que

“a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación en la Argentina, la disciplina de Expresión Corporal ha sido incluida en el sistema educativo, dentro del Área Artística” (Ros, 1998:66). La autora establece que la plataforma teórica de la incorporación de la expresión corporal en el sistema educativo argentino se fundamenta en la educación por el arte,

Teoría que propone no hacer de todos los individuos artistas, sino acercarles una disciplina que les permita nuevos y distintos modos de comunicación y expresión, desarrollando las competencias individuales interrelacionadas con lo social, a través de la sensibilización, la experimentación, la imaginación y la creatividad (Ros, 1998:69).

Enseñanza de la danza que promueve el desarrollo de la diversidad cultural

Este enfoque de enseñanza de la danza tiene como bases la educación para la vida, el desarrollo multicultural y la atención a problemáticas socioculturales de una población determinada. En el caso específico de la enseñanza de la danza, este enfoque coadyuva en los siguientes aspectos socioculturales:

- Refuerza en los estudiantes de educación básica la tolerancia y el respeto a la diversidad étnica presente en ciudades con amplios flujos migratorios.
- Refuerza los principios de la educación para la paz que establece que la resolución de problemáticas en alguna relación (individual, familiar, social, nacional e internacional) se desarrolle en un ambiente no violento, por lo tanto, equivale a la práctica cotidiana de los derechos humanos.
- Contribuye al tratamiento de problemáticas socioculturales como la violencia y la drogadicción, con la finalidad de inculcar valores en los estudiantes y promover el trabajo colaborativo.

El caso documentado que ejemplifica este modelo de enseñanza se ubica en el National Dance Institute (NDI) en la ciudad de Nueva York.

El NDI diseñó e implantó, en colaboración con las escuelas de diferentes áreas de Nueva York, un programa donde, a través de la danza y la música en vivo, los niños, niñas y jóvenes podían no sólo expresarse, sino transformar su ambiente escolar, fortalecer el vínculo con las comunidades y desarrollar una nueva actitud hacia el aprendizaje [...] El programa opera en un contexto de diversidad e interculturalidad, precisamente porque las escuelas en Nueva York y en otras ciudades de Estados Unidos, son la expresión más clara de la migración. 36.5% de los niños y niñas que el NDI atiende en las escuelas son latinos, 25% asiáticos, 20% caucásicos, 13.5% afroamericanos y 5% pertenecen a otras nacionalidades (Jiménez, 2007).

En Nueva York este programa se enfocó en abatir los índices de violencia y familiarizar a niños y jóvenes con el arte. El NDI estableció un convenio con el Consorcio Internacional Arte y Escuela A. C. (ConARTE) para establecer el programa titulado “Volando a México. México en las escuelas públicas de Nueva York. Ciclo escolar 2007-2008”, en el cual los alumnos transitaban por danzas folclóricas mexicanas y bailes de salón como el hip hop. Actualmente, ConARTE es una organización que tiene en marcha distintos programas encaminados a vincular a los estudiantes de educación básica con el arte.

Por su parte, el Programa Interdisciplinario Contra la Violencia en la Escuela (PIVE) está encaminado a ofrecer a los docentes elementos de comprensión del conflicto cultural y las formas de interacción escolar en contextos de diversidad cultural, para intervenir, por medio de herramientas creativas, en contextos de violencia entre adolescentes.

“Aprender con Danza” es un programa respaldado por la SEP e implementado en primarias y secundarias del Centro Histórico de la Ciudad de México,

que tiene las siguientes finalidades: crear un ambiente sano en la escuela, combatir la obesidad, el sedentarismo, la violencia y las drogas, además de ofrecer vías que canalicen la energía de los alumnos en actividades creativas.

El documental *Locos por el baile* muestra un programa similar al del NDI, en el cual se introdujo, en 1994, un curso de baile de salón en dos grupos de quinto grado de escuelas neoyorquinas, con el fin de alejar a los alumnos de problemas de violencia y adicción, así como reforzar la tolerancia de las distintas comunidades (asiática, afroamericana y latina) en las aulas escolares. En la actualidad, el curso se imparte a 6 000 alumnos en un total de 60 escuelas.

Música

En este apartado se explora el panorama general de la enseñanza de la música en la educación básica. Inicia con un breve recorrido de los antecedentes históricos, tanto a nivel mundial como nacional, y en segunda instancia se presentan diversos estudios acerca del valor y de las aportaciones de la enseñanza de la música. Después se exponen diversos puntos de vista sobre el panorama actual de este tema en el mundo y México, que incluyen diferentes recomendaciones en relación con cómo elaborar planes de estudio y desarrollar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de esta disciplina en la educación básica. Finalmente, se dan recomendaciones referentes al perfil de los maestros.

Panorama histórico de la educación musical

En “La música como ciencia, arte y cultura que aglutina, y como lenguaje que nos universaliza”, Lago expone:



La música es tan antigua como el hombre; tan natural y espontánea como sus emociones; tan inmediata y necesaria como la comunicación y el lenguaje; y es también tan importante y eficaz en las funciones cerebrales, como genuina satisfacción estética y libertaria, atributos todos ellos que la convierten en una de las más auténticas, bellas y legítimas formas artísticas de comunicarse con la humanidad (Lago, 2008:1).

De acuerdo con Mark (2002) en *Music Education: Source readings from Ancient Greece to today*, con la aparición de las escuelas populares en Grecia, la música adquirió un papel trascendental en la educación como parte integral de la formación humana y del carácter de la persona. El Estado tomó la responsabilidad de aportar una educación musical a la juventud con el fin de mantener el bienestar y la reputación de la república. Asimismo, el autor menciona que en su concepción ideal del Estado, Platón resaltó la importancia de la educación y las artes. Su sistema de educación incluía música y gimnasia para ayudar a los niños a comprender y participar en la sociedad helénica. También añade que la palabra griega para música incluía las artes en general.

Murray, Forscher Weiss y Cyrus C. (2010) señala en *Music Education in the Middle Ages and the Renaissance*, que en la Edad Media los ideales educativos planteaban que el alumno estaba sometido al profesor y al texto. La escritura e interpretación de la música se reservaban sólo a unos cuantos individuos. San Agustín encontró paz, satisfacción y felicidad en la música y la religión, en una época en que gran parte de la instrucción se llevaba a cabo en las iglesias y los monasterios, y plasmó su punto de vista respecto a la educación en “De Magistro”, en sus *Confesiones* (libro 10, capítulo XXXIII), donde habla de la música como una herramienta que puede afectar el alma y de su importancia en los servicios religiosos que eran cantados.

Durante la Edad Media y el Renacimiento, añade Mark, la educación se enmarcaba en siete grandes saberes: en el *Trivium* (gramática, retórica

y dialéctica) y en el *Quadrivium* (aritmética, geometría, astronomía y música); además, resalta la importancia de Boecio (480-524), quien sintetizó los conocimientos griegos sobre la música en su obra *De Institutione Musica*, donde describe la unidad pitagórica de las matemáticas y la música, así como el concepto platónico de la relación entre música y sociedad, considerando que esta obra constituye la principal fuente de información sobre la música como materia matemática, e indica que en la Universidad de Oxford se usó hasta el siglo XVIII. En su edicto *Admonitio generalis*, Carlomagno (727-814) requería a los miembros del clero prepararse para enseñar y establecer escuelas donde se enseñara a leer y escribir, música, gramática, aritmética y doctrinas religiosas.

En el artículo sobre la educación musical que se encuentra en *The Concise Oxford Dictionary of Music*, Kennedy (2007) expone que con la llegada del Renacimiento la educación adquirió un carácter más humanista y cultural que buscaba regresar a los valores clásicos griegos. Después se abre el camino hacia la pedagogía moderna gracias a Comenio (1592-1670) con *Didáctica Magna*, el método inductivo de Galileo (1564-1642), las ideas de Bacon (1561-1626) y las aportaciones de Ratke (1571-1635) y Locke (1632-1704).

Con los movimientos religiosos de la Reforma y Contrarreforma se impulsó la educación popular sin distinciones de sexo ni condición social y se dio particular importancia a la música. Así se arraigó una tradición que perduró de tal forma que, dos siglos más tarde, Federico II "El grande de Prusia" (1712-1786) decretó que en las escuelas de sus dominios se impartirían clases de canto tres veces por semana.

En el siglo XVIII, de acuerdo con Kennedy (2007), aparecieron los primeros centros de educación formal musical e instrumental con el nivel de conservatorio. También destacaron los trabajos de los reformadores de la educación en la Europa en los siglos XVIII y XIX. En *Émile, ou de l'éducation* (1763), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) aportó un esquema de la enseñanza musical y recomendaba el uso de canciones simples, dejar el estudio del solfeo hasta que se hubiera desarrollado el amor por la música y cultivar la práctica de

la composición de melodías en los niños. El pedagogo suizo Pestalozzi (1746-1827) dio gran importancia al uso de canciones populares y nacionales en la formación y al efecto armonizador del canto. Por su parte, el alemán Froebel (1782-1852) recomendó el canto dentro de la educación para el desarrollo de la personalidad de los alumnos y fomentar la apreciación del arte.

El siglo xx fue testigo de un gran desarrollo en la pedagogía musical con la creación de distintos métodos, entre los que destacan los siguientes.¹²

Método Kodály. Zoltán Kodály (1882-1967) fue un importante compositor y pedagogo húngaro; su meta consistía en lograr enseñar que el alumno amará la música, con un método ameno y utilizando diferentes posiciones de las manos para indicar notas. El ritmo se enseña a través de verbalización y fundamentos de notación musical. Creó una base socio-músico-cultural, con la perspectiva de desarrollar las aptitudes creativas de la persona, pero también con provecho social.

Las principales líneas pedagógicas del método las estableció el propio Kodály en *Las corales infantiles*, y se sintetizan así:

1. El papel de la música en la educación debería ser tan importante en Hungría como lo fue en la antigua Grecia.
2. El analfabetismo musical impide la cultura musical y ésta es la causa de la escasa asistencia a los conciertos y a la ópera.
3. Deben mejorarse los cursos de enseñanza musical que se imparten en las escuelas del Magisterio para los futuros maestros de las escuelas primarias.
4. Debería evitarse que desde pequeños los niños se acostumbraran a la música de mala calidad, porque luego ya es demasiado tarde.
5. La música es una experiencia que la escuela debe proporcionar.

¹² Para un estudio más profundo de éstos y otros métodos de enseñanza musical se pueden visitar las siguientes direcciones electrónicas: <http://sites.google.com/site/pedagogiamusi> y <http://portal.educ.ar/debates/eid/musica/publicaciones/metodologias-en-la-ensenanza-de-la-musica.php>

6. El canto diario junto al ejercicio físico, también diario, desarrolla por igual el cuerpo y la mente del niño.
7. El canto coral es muy importante: el placer que se deriva del esfuerzo de conseguir una buena música colectiva proporciona hombres disciplinados y de carácter noble; su valor es incalculable en este aspecto.
8. En la vida de un niño, la experiencia musical decisiva llega entre los 6 y los 16 años de edad; durante esta época de crecimiento suele ser más receptivo y muestra mayor talento.
9. Musicalmente hablando, los niños sólo deberían educarse con el material más valioso.
10. La música tradicional húngara debe ser como la lengua materna musical del niño: una vez dominada, se introduce material extranjero.
11. La mejor manera de llegar a las aptitudes musicales que todos poseemos es a través del instrumento más accesible a cada uno de nosotros: la voz humana. Este camino no sólo está abierto a los privilegiados sino también a la gran masa.
12. En el canto coral deben utilizarse obras maestras de otros países, pero los compositores húngaros tienen que crear una amplia literatura coral en lengua húngara a partir de la canción popular.
13. La organización sistemática de la enseñanza es una de las tareas del Estado; el dinero así gastado se recuperará en años sucesivos, con el incremento de asistentes a los conciertos y a la ópera (Pascual, 2005:124-125).

Método Orff-Schulwerk. Carl Orff (1895-1892) fue un importante compositor alemán y el método Orff-Schulwerk propicia una manera de acercarse a la educación musical, utilizando las habilidades innatas de los niños para llevar a cabo formas sencillas de música a través de ritmos básicos y melodías. Orff pide a los alumnos que utilicen su cuerpo como un instrumento de percusión, y el orden de los contenidos en el estudio de la música imita el desarrollo de la música occidental. Este acercamiento motiva la improvisación y el descubrimiento personal de los alum-

nos sin presiones de los adultos; asimismo, desarrolló toda una gama de instrumentos adaptados o simplificados para cubrir los requerimientos de su método.

Los ejes del método “orffiano” de la enseñanza musical son: el lenguaje, la música y el movimiento. La propuesta se distingue por:

- El descubrimiento de las posibilidades sonoras del propio cuerpo.
- La utilización de canciones pentatónicas (formadas por escalas de cinco sonidos).
- La calidad y el color de los instrumentos llamados Orff.
- La participación del alumno en una orquesta escolar. Parte del protagonismo del alumno, a quien se le invita a hacer música, no a conocerla.
- La prioridad del ritmo: es una fuerza vital y, por lo tanto, Orff lo considera primordial en su trabajo. El ritmo es muy cercano al hombre, se encuentra en los ritmos del cuerpo y en los biológicos (día-noche, las estaciones, etcétera).
- La variedad de elementos (recitados, movimientos, canción, instrumentos...). Trabaja conjuntamente el ritmo con la palabra y el movimiento (lo que él llama elementos prehistóricos en la música).
- Da mucha importancia a la lengua materna (Pascual, 2005:206).

Orff-Schulwerk planteó temas poco abordados en la enseñanza de la música, la improvisación y la composición para la creatividad; los niños y jóvenes no sólo aprenden un repertorio, también construyen y hacen variaciones musicales. “...la música Orff-Schulwerk se considera elemental, no porque sea sencilla o fácil de reproducir sino porque se construye desde los elementos más básicos, desde los elementos esenciales” (López, 2007:74). A esto se agrega la importancia de hacer música en grupo, que parte del principio de que la perspectiva “orffiana” es para todos y no sólo para los talentosos o privilegiados.

Método Susuki. Lo desarrolló en Japón Shinichi Susuki (1898-1998), poco después de la Segunda Guerra Mundial. A través de él se pretende brindar una educación de gran nivel a los niños; se orienta hacia la educación del talento; parte de la premisa de enseñar la música de la misma manera en que los niños aprendieron a hablar su idioma materno.

Inmediatamente después de nacer, y durante los primeros años de vida, los niños escuchan grabaciones de música de violín. También observan a su madre tocar el violín cada día y se les deja manejar un pequeño violín durante breves periodos de tiempo. Luego se van introduciendo poco a poco en el mundo de la música y aprenden a tocar un programa de piezas cuidadosamente ordenado, cuyo diseño responde a la distribución de las cuerdas del violín, a los movimientos que los niños pueden realizar con los dedos y a las melodías que más les pueden gustar. También suelen tocar con otros niños, algunos un poco más adelantados o atrasados que ellos. Mediante este régimen afectuoso y cuidadosamente controlado, los alumnos ya son intérpretes consumados cuando llegan a la edad escolar; sin embargo, se presta poca atención a su potencial creativo para componer melodías (Gardner, 2008:118-119).

Algunos de sus lineamientos se sintetizan así:

- Al aprender las piezas desarrollan la memoria y establecen un dominio que va generando todavía más dominio del instrumento.
- Al tocar los fragmentos periódicamente, los niños mejoran la expresión.
- El grupo es una herramienta pedagógica indispensable, porque es un aspecto lúdico que complementa la formación individual.
- El entorno de calidad para los niños aumenta, de manera relevante, el resultado final.

- Los padres y los educadores son influencias positivas o negativas en el desarrollo del talento de los niños.

Método Dalcroze. Lo desarrolló a principios del siglo XX el pedagogo y músico Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950). La rítmica de Dalcroze es una educación de, por la música y para la música. A a partir de la música, en particular el ritmo, es que se armonizan los movimientos físicos y la adaptación; es decir, se busca el concierto entre la expresión del cuerpo, el pensamiento y el sentimiento.

Se trata de un método multidisciplinario en el que la relación música y movimiento corporal se cristaliza en la utilización del espacio. El movimiento en el espacio permite sentir el tiempo y la energía necesarios para cada gesto, creando así imágenes audiomotrices-espaciales (Del Bianco, 2007:24).

Se divide en tres partes: uso de solfeo, improvisación y uso del movimiento para enseñar los conceptos de ritmo, estructura y expresión musical. De acuerdo con este método, la música es el idioma fundamental del cerebro humano y se liga íntimamente a la esencia de lo que son los seres humanos (Kennedy, 2007).

En la euritmia, o uso del movimiento, se entrena el cuerpo del alumno para que sienta conscientemente sus sensaciones musculares de tiempo y energía en sus manifestaciones en el espacio. El cuerpo se convierte en instrumento y ejecuta o transforma en movimiento algún aspecto de la música. La experiencia eurítmica difiere de otros enfoques en que implica la absorción total de mente, cuerpo y emociones en la experiencia del sonido musical. La euritmia activa los sentidos, el sistema nervioso, el intelecto, los músculos, las emociones y el ser creativo/expresivo.

El solfeo dalcroziano desarrolla el oído interno del alumno para escuchar musicalmente y cantar afinado. Los conceptos se refuerzan en la interacción entre experiencias físicas y propósitos de entonación incorporando los nombres de las

diferentes notas. Los ejercicios de entrenamiento auditivo siempre se acompañan de movimiento, gestos o dirección. El movimiento tiene como fin ayudar a la mente, los ojos y los oídos a estar más atentos a la actividad.

Las ideas pedagógicas fundamentales en el método implican los lazos entre el movimiento corporal y el movimiento musical, por lo que se trabaja el sentido kinestésico; por ejemplo, desplazarse mientras el profesor improvisa en el piano. Lo que importa es el movimiento de todo el cuerpo, la motricidad global; se puede recurrir al auxilio de instrumentos (claves, triángulos, etc.), o bien a objetos (pelotas, aros, lazos, etcétera).

De igual forma que el trabajo con el cuerpo, la improvisación instrumental que realiza el docente juega un papel sustantivo, porque aporta accesibilidad del alumno a la música, pero también adaptación de la música a las necesidades de movimiento de los alumnos. De tal suerte que la improvisación no es sólo un medio sino un objetivo de aprendizaje. Se trata de estimular la imaginación y la creatividad y ejercitar la atención, la memoria y la concentración: "...a través del movimiento llegamos a un solfeo corporal y, con la improvisación musical y corporal se incitará al alumno al descubrimiento de su propio lenguaje artístico" (Del Bianco, 2007: 26).

Las clases son en grupo, ya que éste permite apreciar las diversas formas de expresión, las de los otros y las nuestras.

El método posibilita:

- Tomar conciencia de su cuerpo como primer instrumento.
- Desarrollar la motricidad global.
- Adquirir una educación activa a través del movimiento.
- Tomar conciencia del espacio y aprender a utilizarlo en relación con el fenómeno sonoro y motor.
- Sensibilizarse con el uso y la dosificación de la energía y aplicarla adecuadamente a las ejecuciones solicitadas.

- Aprender a improvisar musical y corporalmente.
- Desarrollar la capacidad de contacto a través de la comunicación no verbal y de la expresión personal.
- Trabajar la música en grupo (Del Bianco, 2007:24-25).

No sólo los investigadores se han encargado de establecer formas y fines de la enseñanza de la música; en el siglo pasado, los compositores también crearon propuestas para la educación. De esta naturaleza son las aportaciones del canadiense Murray Schafer, para quien la clase de música es un microcosmos: se trata de hacer música en un trayecto reflexivo y autónomo asumiendo riesgos para lograr la enseñanza significativa.

Schafer es impulsor de la ecología acústica, que trata de recuperar la pureza del oído. Juzga los sonidos del hábitat como fundamentales para sensibilizar a los sujetos, de aquí su interés por el silencio como fuente inmanente de sonido y su razón de ser (Espinosa, 2007).

La ideología de la enseñanza de Schafer tiene cuatro rasgos fundamentales:

1. El descubrimiento de las potencialidades creativas de los alumnos, niños y jóvenes.
2. El descubrimiento y la valoración del entorno o paisaje sonoro ("Escucharlo tan interesante como escucharías una sonata de Mozart [...]". "No quisiera confinar el hábito de la audición al estudio de la música y a la sala de conciertos. Los oídos de una persona sensible están siempre abiertos. No hay párpados para los oídos"). Y también, por supuesto, al estudio y a la discusión de una de sus máximas obsesiones: la polución sonora.
3. La búsqueda de un terreno común en el que todas las artes pudieran reintegrarse y "desarrollarse armónicamente" ("Para el niño de cinco años la vida es arte y el arte es vida. Observe jugar a los niños y trate de delimitar sus actividades por las categorías de las formas artísticas conocidas. Es imposible").

4. El aporte de las filosofías orientales para la formación y, sobre todo, la sensibilización de los músicos de Occidente (“comenzar a tratar los sonidos como objetos preciosos. Después de todo, no hay dos sonidos iguales”) (Hemsey de Gainza, 1975, tomado de Schafer, 1975).

Al igual que Schafer, Paynter invita a considerar nuevos rumbos en la enseñanza de la música bajo la premisa de que la música contemporánea produce obras con sonidos que no pueden registrarse con las notaciones convencionales. Promueve el uso de notaciones analógicas que “configuran ‘dibujos’ que reflejan en forma parecida el movimiento espacio-temporal del sonido” (Espinoso, 2007:109). Los compositores pedagogos aportan materiales y componen música que puede usarse en las escuelas. También pide que:

Regrese a los orígenes. Trate de olvidar todas las definiciones que hacemos de la música, del ritmo y de la melodía. En esencia, la música trata de excitar los sonidos. No existe una ruptura tan grande entre la música actual y la del pasado. En verdad, no existe ruptura alguna. Todo lo que ocurrió fue que se incrementaron los recursos. Ahora hay más sonidos disponibles para hacer música y más maneras de utilizarlos. Busque algunos sonidos y trate de hacer música (Paynter, 1991, citado en Espinoso, 2007:107)

La educación musical en México

De acuerdo con Villanueva y Bañuelos (2004) en “La educación rural en el medio rural de México”, publicado en la revista *Conservatorianos*, en los pueblos prehispánicos de América Latina la cultura musical llegó a tener un importante desarrollo y a pesar de no contar con fuentes sonoras que puedan comprobarlo, encontramos instrumentos, crónicas y representaciones en los códices, que corroboran esta afirmación.



Villanueva y Bañuelos agregan que entre los instrumentos más destacados del México prehispánico están las flautas ceremoniales de cinco sonidos armónicos, silbatos, ocarinas, caracolas marinas e instrumentos de percusión, como el huéhuetl, el teponaztli, los raspadores de hueso y sonajas con semillas, entre otros. Para los aztecas, el cuicacalli (casa de canto) fue el primer recinto donde se enseñaba música y danza para ceremonias rituales. Los niños aprendían música observando cómo la ejecutaban los adultos y podían acceder al cuicacalli sólo hasta cumplir los 13 años de edad. Nada más los varones podían tocar los instrumentos, mientras las niñas aprendían danzas y cantos. Guzmán (1984) indica que la música formaba parte de la educación en las escuelas mexicas, donde se enseñaban los cantos divinos y los jóvenes realizaban la coreografía y la música de las danzas y cantares de las fechas sagradas.

En “Music Education for Religious Conversion”, Harrison (2002) habla de la música como una valiosa herramienta para los encuentros culturales y la exploración pacífica de América en el siglo XVI. La educación musical se usó para cambiar la cultura de los aztecas por una más europea. En este periodo llegaron a México diferentes instrumentos utilizados en Europa y en 1533 Pedro de Gante fundó el Colegio de la Santa Cruz de Tlatelolco, que fue el primer recinto donde se impartieron clases de música en América. Gante enfatizó la importancia de la música como parte de la educación para convertir al cristianismo a los indígenas y acercarlos a la cultura europea.

Villanueva y Bañuelos (2004) también mencionan que en el siglo XIX llegaron a México los primeros instrumentos de tecla, como el clavicémbalo, el clavicordio y el fortepiano, que tuvieron gran auge en las altas clases sociales; además, agregan que en esta época la música mexicana se dividió en culta y tradicional o popular lírica. En 1824, Mariano Elízaga (1786-1842) fundó el primer conservatorio de música en México y la enseñanza musical se impartía de acuerdo con los principios sustentados por el consejo académico y se dividía en cuatro cursos: en el primero se explicaban los fundamentos de la música; en

el segundo se aprendía armonía y composición; en el tercero la técnica instrumental y el canto, y en el cuarto la filosofía de la música y el perfeccionamiento de la técnica instrumental.

En el siglo xx compositores como Manuel M. Ponce (1882-1948), Silvestre Revueltas (1899-1940) y Carlos Chávez (1899-1978) crearon, a través de su música, un movimiento nacionalista que buscaba rescatar la identidad nacional y defender los valores del pueblo mexicano. Un hecho importante fue que Lázaro Cárdenas decretó, en 1934, como obligatoria la enseñanza de la música en todas las escuelas del país (Villanueva y Bañuelos, 2004).

De acuerdo con Silvino Jaramillo en "Tort", publicado *El Porvenir* (2006), en México César Tort buscó desarrollar una pedagogía musical nacional con base en los instrumentos vernáculos y la musicalización de la lírica infantil. Contratado por la Secretaría de Educación Pública, en 1976 desarrolló un programa experimental de enseñanza musical que se denominó: "Decumese". Con apoyo de sus colaboradores, Tort capacitó maestros en 18 estados de la república mexicana, tanto en zonas urbanas como rurales, durante ocho años. Su programa buscaba capacitar a profesores que no tenían formación musical, para que adquirieran los conocimientos y la confianza para entonar, solfear y motivar a sus estudiantes con la música a través del movimiento corporal, así como para construir sus propios instrumentos musicales.

Entre los puntos que distinguen este método, se resalta que se dirige a niños desde uno hasta 12 años de edad, y que la enseñanza se basa totalmente en elementos de tipo nacional, como son el folclor, las tradiciones y los instrumentos de origen prehispánico, entre los que se encuentra el huéhuetl y el teponaxtli.

Jaramillo (2006) afirma:

El Método Tort, aceptado ya por la Secretaría de Educación Pública, ha sido adoptado en diversas instituciones de educación musical infantil con resultados impresionantes.

El Método Tort fue una verdadera revolución en la enseñanza musical infantil, porque barrió con todos los métodos tradicionales que no eran métodos ni tradicionales, y la alegría con la que los infantes realizan los ejercicios que el método propone, son la mejor muestra de que han dejado de odiar la música.

La Secretaría de Educación Pública ha dado el visto bueno al Método Tort, pero no lo ha promovido en las escuelas públicas, donde se continúa infundiendo en los niños el odio por la música.

Tort añadió a su método musical un ingrediente más con la colaboración de Joaquín Gutiérrez Heras: lo audiovisual con fotografías o dibujos que atraen la atención de los niños.

Villanueva y Bañuelos (2004) postulan que en la actualidad la enseñanza de la música en México se enfrenta a diferentes problemas; por ejemplo, en el medio rural casi la totalidad de los maestros ejercen sin título profesional. Además, existen pocas instituciones donde se imparta la Licenciatura en Educación Musical y éstas, por diferentes problemas, como salarios bajos y falta de estímulos, tienen un alto índice de deserción.

Los autores concluyen que en los últimos años la educación musical a nivel básico ha perdido relevancia debido a diversos factores: poco presupuesto, falta de maestros y carencia de material e instrumentos. A pesar de esto, agregan, es un excelente momento para revalorizar y modernizar la enseñanza musical.

Beneficios del estudio de la música en el nivel básico

Las investigaciones recientes en la enseñanza de la música tienen como característica su enfoque interdisciplinario, porque se llevan a cabo estudios que comprenden visiones filosóficas, psicológicas, sociológicas, históricas, etnomusicológicas, etcétera.



Desde el ángulo del desarrollo y crecimiento, hoy se sabe que éste sucede en los primeros años de vida y hay evidencia de la plasticidad cerebral, lo que plantea la posibilidad de que se den cambios posteriores (Flohr y Hodges, 2006); por ello, la enseñanza musical resulta pertinente para todas las personas y a lo largo de toda la vida de los seres humanos.

El aprendizaje de la música y su ejecución activan en el cerebro no sólo el desarrollo de habilidades específicas para la música, sino permiten fortalecer las sinapsis (Weinberger, 1998). Las principales funciones y los sistemas del cerebro humano que dependen del fortalecimiento de los vínculos sinápticos son los sistemas sensoriales y preceptuales (el visual, el auditivo, el táctil y el cinestésico); el sistema cognitivo (simbólico, lingüístico y la lectura); los movimientos planeados (acciones musculares finas y gruesas, la coordinación motora); la evaluación y la retroalimentación de las acciones; el sistema motivacional y del placer, así como la memoria y el aprendizaje. Todos estos sistemas se involucran cuando se ejecuta música, de ahí la importancia de valorar todo lo que se pone en juego cuando un niño toca un instrumento, porque esta actividad le permite involucrar simultáneamente sus sentidos, sus músculos y sus procesos cognitivos y afectivos.

Los estudios neuronales han permitido confirmar la importancia de vincular la enseñanza de la música con el movimiento. Flohr y Trevrthen (2008) señalan que el desarrollo musical, en especial en los primeros años, puede estimularse apoyando y alentando la espontánea vitalidad e inventiva del movimiento y del lenguaje gestual humano, además de que reconocen la expresión emocional rítmica en los niños y la comunicación de sus afectos, pensamientos e ideas en diversas actividades que implican la música.

En “Music in the Inclusive Environment”, publicado en la revista *Young Children*, Humpal y Wolf (2003) indican que la música otorga un sentido de comunidad a todos los niños, sin importar su talento y sus habilidades. En el mismo

artículo agregan que la música estimula el funcionamiento cognoscitivo al ser procesada por los dos hemisferios del cerebro y que está conectada al razonamiento espacial-temporal.

En el ámbito del desarrollo cognitivo, Gardner realizó un trabajo pionero en el que investigó la sensibilidad estética, entendida como “la habilidad para juzgar si dos fragmentos musicales provienen de una misma composición” (Hargreaves, 1998:69). Formó grupos por edades, de seis a 19 años, con cinco niños y cinco niñas cada uno, y a la mitad de los grupos los hizo escuchar pares de fragmentos sacados de una misma obra, en tanto que a la otra mitad no. Niños y niñas debían indicar si cada par provenía de la misma obra. Se usaron obras de cuatro periodos: barroco, clásico, romántico y moderno.

Los niños de seis y ocho años cometieron significativamente más errores que los de 11 a 14 años y 18 a 19 años, y no hubo diferencias significativas entre estos dos grupos de edad tan amplios. Los sujetos de los grupos de mayor edad tendieron a desenvolverse relativamente mejor en aquellos pares “diferentes”, cuyos componentes provenían de épocas ampliamente divergentes; sin embargo, el aspecto más llamativo de los resultados fue el nivel general de éxito en la tarea, aun en dos grupos de menor edad (Hargreaves, 1998:69).

El hallazgo del estudio se enfocó a tomar en cuenta el desplazamiento evolutivo general que va desde la respuesta subjetiva de acuerdo con la experiencia personal, hasta respuestas más analíticas y objetivas.

Gardner, como pionero en el estudio de la sensibilidad estética de la música en los niños, derivó sus estudios hacia la creatividad y la inteligencia. Propuso el Proyecto Spectrum (proyecto de investigación y desarrollo curricular para niños preescolares y los primeros años de educación primaria), donde sugiere las capacidades claves relacionadas con la música: percepción, producción

y comunicación. Para el desarrollo de las capacidades y “el dominio de la música” indica actividades musicales específicas (Gardner, Feldman, Krechesvsky, 2000, 2001; Gardner, Fischman, Solomn, Greensman, 2004).

Sloboda ha realizado investigaciones sobre los procesos mentales que son base de la actividad musical y sus estudios desmitificaron algunas ideas que se tenían: que el logro en la música depende del talento; la excelencia aumenta en solitario; el trabajo y el placer están separados. Asimismo, identificó algunas de las barreras para el desarrollo de las habilidades musicales o inhibitorias de la motivación: la reducción de los espacios en que se puede aprender música de forma más o menos informal, la existencia de discursos con prevalencia de la idea de éxito y competencia en contraposición con los que exhortan la satisfacción personal, la música clásica como el patrón de comparación de lo que es la música (Castro, 2007).

De las investigaciones de Sloboda se infieren las siguientes recomendaciones:

1. Experiencias musicales tempranas. [...] Dicha experiencia puede comenzar antes del momento del nacimiento (Hepper, 1991). En varios estudios sobre los primeros años de vida de jóvenes músicos altamente capacitados se comprobó que muchos de los padres les cantaban (en especial cuando estaban dormidos) todos los días, desde el día del nacimiento (Sloboda y Howe, 1991). Muchos de los padres también utilizaban juegos musicales, animando a los niños a bailar y cantar con la música. Las investigaciones que estamos llevando a cabo en la actualidad indican que este tipo de estímulo se observa con más frecuencia en las familias con niños que tienen un nivel de música alto, y con menor frecuencia en familias con niños que tienen un nivel de música bajo [...]
2. Niveles altos de práctica. Estudios recientes (Ericsson *et al.*, 1993) muestran cómo los mejores violinistas de un conservatorio de música habían acumulado más de 10 000 horas de estudio al llegar a la edad de 21 años, dos veces más horas que

las invertidas por los alumnos menos avanzados del mismo conservatorio. Nuestro grupo de investigación obtuvo resultados semejantes en una muestra de jóvenes músicos británicos. Los niños seleccionados para entrar en una escuela de música especializada habían practicado el doble que los niños que no aprobaron las pruebas de selección. Ambos grupos habían realizado bastantes más horas de práctica que un tercer grupo de niños que estudiaban instrumentos musicales en un instituto del Estado y que se incluyeron en la muestra para efectos de control [...]

3. Nivel alto de apoyo familiar adecuado. Sloboda y Howe (1991) descubrieron que todos los niños seleccionados para entrar a un colegio especializado tenían padres que habían tomado parte activa en sus clases de música y en la práctica diaria del instrumento. De hecho, muchos padres supervisaron desde el principio y en todo momento el estudio de los niños en casa. Todos los niños de la muestra afirmaron que conocieron momentos de poca motivación para el estudio y que si sus padres en aquellos momentos no les hubieran obligado a practicar, probablemente no habrían practicado nada. La mayoría de los padres invirtieron mucho tiempo y recursos materiales en la educación musical de sus pequeños (por ejemplo, recorriendo largas distancias para llevarlos a clase, a las clases de grupo, a los conciertos, etcétera).

Muchos niños de la muestra con mayor nivel habían desarrollado un fuerte concepto de ellos mismos como "musicales". Al parecer, esto se debía a la forma en la que sus primeros esfuerzos fueron alabados y aplaudidos en el entorno familiar más inmediato. Los elogios más sinceros provenían de aquellos padres que no eran buenos músicos y que estaban realmente impresionados por los logros conseguidos por sus hijos, por muy modestos que fueran. A pesar de que el concepto de talento tenga poco fundamento, creer en el talento propio puede ser una gran fuerza motivadora ante el compromiso a largo plazo con la práctica, que a veces puede resultar muy dura. Desgraciadamente, la sensación de no tener "talento" quizá actúe como efecto negativo para la motivación y el esfuerzo.

4. Profesores en los primeros años que dieron clases divertidas. La mayoría de los niños de la muestra de Sloboda y Howe (1991) tenían muy buenos recuerdos de las cualidades humanas de sus primeros profesores, y al describir a su primer profesor empleaban adjetivos como: agradable, amigable, divertido, simpático, etcétera.

Esto se puede contrastar con la experiencia de muchos niños que sólo han alcanzado niveles de instrumento más bien bajos y que recuerdan sus clases como momentos desagradables de ansiedad y humillación.

No cabe duda de que los profesores que motivan y desafían a sus alumnos para que vayan más allá de todo lo que sea simplemente agradable o alcanzable tienen su razón de ser. Estos profesores, de todos modos, parecen tener más éxito con estudiantes que ya están comprometidos con la música. Puede ser que el trabajo del primer profesor sea el de ayudar a desarrollar aquel amor por la música que conduce al compromiso a largo plazo. Un comienzo con una insistencia o énfasis excesivos en la técnica puede obstaculizar esta tarea básica.

5. Oportunidad de experimentar profundas respuestas emocionales hacia la música. Algunos profesionales afirman que su habilidad para tocar con expresión está conectada de alguna forma con su habilidad para "sentir" la música. Se dice que los intérpretes expresivos "tocan con sentimiento" o "con el corazón". En otras palabras, su interpretación eleva la intensidad emocional o el impacto de la música. Investigaciones recientes sobre los aspectos de la música que conmueven con mayor intensidad a las personas que escuchan muestran que dichas emociones son provocadas por determinadas estructuras musicales (Sloboda, 1991) [...]
- Sloboda (1990) demostró que muchos niños, incluso de siete años, pueden sentir experiencias profundamente "significativas" ante la música, y que la intensidad emocional de las mismas les motiva fuertemente para seguir comprometidos con sus estudios musicales. Estas experiencias suelen ocurrir en un ambiente relajado, no amenazante, donde no se exige nada al niño. Por lo tanto, suelen ocurrir en casa mientras el niño está escuchando música solo o

con amigos. No suceden en el colegio ni cuando tocan, ni en presencia del profesor. Las anteriores situaciones hacen que la energía emocional del niño se desvíe de la música en sí para centrarse en las exigencias de la situación, bien por necesidad de alcanzar un cierto nivel en la interpretación, o por temor a sentirse humillado si comete algún error. Si los primeros recuerdos del niño respecto a la música son de este tipo, entonces tendrá menos posibilidades de llegar a ser un buen músico con una alta capacidad de expresión. Abandonará completamente la música o desarrollará una "orientación hacia el éxito" basada en las satisfacciones emocionales que pueden obtenerse a partir de los aspectos técnicos de una interpretación y no de sus aspectos emocionales (Sloboda, 1994:3-5).

En su ensayo "Why Study Music?", Gates (2000) plantea que el valor del estudio de la música es fácil de defender, pero difícil de racionalizar. Remarca que el estudio de la música está ligado a los valores occidentales de la educación. Enlista los siguientes beneficios que aporta el estudio de la música:

A través de la música la gente crea y comunica. El estudio de la música ayuda a mejorar y profundizar la habilidad para comunicarse con otras personas.

En la música, el producto está íntimamente ligado al proceso. El proceso de hacer música implica una constante retroalimentación, y pone las bases y el impulso para acciones subsecuentes, además de reforzar las acciones individuales y colectivas al plantear los productos musicales como problemas o hipótesis más que como un fin en sí mismos.

La creación de música con un alto grado de introspección y complejidad es posible con una gran gama de materiales. Los recursos necesarios para hacer música son fáciles de conseguir y se pueden lograr experiencias musicales profundas con recursos gratuitos. La voz humana

y los materiales disponibles en el medio ambiente se pueden utilizar a través del estudio para hacer música.

El estudio de la música lleva a la excelencia personal al fomentar el desarrollo de habilidades a través de la práctica y de crecimiento personal.

Los objetivos en la música y los medios para lograrlo son personales. Lograr un objetivo en la música confirma la eficacia personal, como recompensa a la disciplina a veces a través de largos periodos de tiempo. De esta manera, sirve como un camino para el desarrollo personal y fomentar la disciplina.

La música promueve valores culturales, sentido de comunidad, integra la sociedad, reduce el aislamiento y promueve la tolerancia a la diversidad (Gates, 2000).

En el Primer Congreso de Educación Pública de la Ciudad de México, en 2002, la psicóloga Lourdes Talavera citó los siguientes argumentos, tomados del II Congreso de la Unesco de 1958, para revalorizar la educación musical:

1. La práctica musical crea una serie de lazos afectivos y de cooperación importantísimos para lograr la integración de grupo.
2. El canto es un medio excelente para el desarrollo de la capacidad lingüística del niño y de la niña, en su doble vertiente comprensiva-expresiva.
3. La actividad rítmica del niño y de la niña vivida a través de estímulos sonoros de calidad, favorece el desarrollo fisiológico y motriz, así como la memoria musical.
4. En el área afectiva-social conduce al alumno a la autoexpresión y a la espontaneidad, la vehemencia y el deleite propio de los niños al involucrarse en la actividad musical.
5. Propicia la adaptación social y el sentido de responsabilidad dentro de un grupo, sobre todo en actividades de conjunto, como el canto coral, la orquesta infantil, etcétera.

6. Ofrece al niño la oportunidad de descubrirse como productor de sonido y, con ello, de disfrutar al expresarse y comunicarse por medio del sonido.
7. Favorece la afirmación de opiniones propias y la aceptación de opiniones ajenas.
8. Hace siglos, Platón dijo: "La música es un instrumento más potente que cualquier otro para la educación", esto sin mencionar que la música también estimula el sistema límbico, que está a cargo del desarrollo de nuestras emociones (Talavera, 2002).

En el artículo "La música, una herramienta de entendimiento multicultural en la escuela", María Pilar Montoro (2002), maestra de música de un grupo de niños de diversos países, elaboró una planeación curricular que incluía el reconocimiento de instrumentos, producciones artísticas, recreaciones sonoras, el uso de la voz y del cuerpo, y el reconocimiento de manifestaciones culturales. Su conclusión es que en los instrumentos musicales se puede encontrar una herramienta de respeto, negociación, consenso y tarea común para los niños, y un modo de tener una experiencia intercultural encontrando más beneficios que problemas.

La relación entre la música y la cultura es relevante, pero más aún el poder de la música como "sistema signifiante para elaborar realidades, para conjurar cosas que quizá no existan fuera de la significación" (Davis, 2009:80); por tanto, la música interviene dialógicamente en la creación y renovación de la cultura. Desde esta perspectiva, es indispensable un pluralismo educativo: dejar de lado los esquemas musicológicos unitarios, para abrirse a la música del mundo. Esto significa que:

Una cultura consiste, en parte, en las reservas de los significados acumulados en cuya repetición se basan los educadores, y que guardan relación con la constitución y el materialismo del poder dentro de la

cultura. La propia educación musical es una relación mimética de la producción, en el sentido de que está estrechamente vinculada con las jerarquías del estatus, las resistencias y los conflictos que se plantean en cualquier otro lugar de la cultura. Si los educadores musicales comprometidos realmente evitan el mito occidental de una metanarrativa histórica o estética dominante, pese a todo, también cuestionan el sospechoso de ideal de un conocimiento puramente local y discontinuo. La identidad cultural, donde quiera que parezca estar momentáneamente objetivizada, en ninguna parte es un referente externo de la educación musical; la educación musical es, en sí misma, un movimiento dentro de la identidad cultural (Davis, 2009:85-86).

En su tesis de licenciatura *La música y el canto como recursos que favorecen el aprendizaje*, Gameros (2003:33) plantea los siguientes beneficios del aprendizaje musical:

La música, como medio didáctico, proporciona elementos de coordinación, desarrollo de los sentidos, sentimientos de éxito y autorrealización, entre otros aspectos, además de que la música y los sonidos son cotidianos y conocidos por los niños. En especial, la música permite el adiestramiento de la atención de los niños, pues al momento de escuchar una melodía por su sentido agradable y naturaleza rítmica se ven motivados a escuchar con esmero la letra y el ritmo de la canción.

La música también se puede utilizar para lograr que los alumnos experimenten sentimientos positivos, de tolerancia, disposición, etcétera; expresen y comuniquen un sentir, creando y modificando sonidos y canciones.

Petress (2005), en "The importance of music education", enlista las aportaciones que el estudio de la música hace al individuo:

1. Enseña una transferencia de lo abstracto (notas) a una realidad concreta (música).
2. Ayuda a tener paciencia con uno mismo, los demás y con tareas.
3. La ejecución de la música es benéfica para construir y mejorar la coordinación.
4. El estudio de la música brinda un sentido de lo estético.
5. Enseña sobre la historia y la cultura propias, así como a apreciar y tolerar culturas ajenas.
6. Brinda estimulación sensorial positiva, como la que se usa en la musicoterapia para calmar, tranquilizar y sanar pacientes.
7. Aporta una dimensión espiritual a la vida.
8. Fomenta la improvisación.
9. La ejecución musical enseña a aceptar y reconocer el valor de las críticas.

Respecto a los beneficios que el aprendizaje de la música puede aportar como una herramienta para el éxito académico, una encuesta llevada a cabo por la Harris Poll mostró, de acuerdo con Morrison (1994), que nueve de cada 10 individuos con estudios de posgrado en EUA habían participado en clases de música. En esta misma vertiente, un estudio conducido por Rauscher, Shaw, Levine, Wright, Dennis y Newcomb (1997) revela que después de ocho meses de clases de piano, alumnos preescolares mostraron una mejoría de 46% en la parte de razonamiento espacial en un examen de medición de coeficiente intelectual.

Sobre este mismo punto, Johnson y Memmott (2006) indican que en el reporte nacional de los exámenes SAT, de EUA, se mostró que los alumnos con experiencia de ejecución musical habían obtenido, en promedio, calificaciones más altas tanto en la parte verbal como de matemáticas.

Otro estudio más sobre la música como una herramienta de apoyo para otras áreas del conocimiento fue el que condujeron Graziano, Peterson y Shaw (1999), con 237 niños. Mediante su estudio se observó que los niños con estudios de piano o teclado obtuvieron una calificación, en promedio, 27% más alta en las partes de matemática proporcional y fracciones.

De acuerdo con el doctor Ratey (2001), el aprendizaje de la música puede servir como un medio para desarrollar la inteligencia y la capacidad de aprendizaje, porque quien ejecuta música constantemente toma decisiones en cuanto a tiempo, tono, estilo, ritmo, fraseo y expresión, y esto es un excelente entrenamiento para que el cerebro pueda conducir y organizar diversas actividades al mismo tiempo.

Para concluir este punto, en “Las competencias básicas a través de los sentidos: la música, un valioso instrumento para el desarrollo global y la socialización de las personas”, Anelia Ivanova Lotova (2009:1) expone los siguientes beneficios que aporta la enseñanza musical:

El beneficio que proporciona el estudio de la música está demostrado científicamente a través de numerosas investigaciones. Tiene un gran valor en el desarrollo del intelecto e implica el pensamiento lógico-matemático. Desarrolla la memoria, la atención y la concentración.

La música estimula los sentidos: el oído, la vista y el tacto. También ayuda en la sincronización y la coordinación del movimiento. Es imprescindible para el desarrollo del sentido estético y de la capacidad creativa.

La música es una manifestación de la creación artística, una forma de expresión y un medio de comunicación.

En definitiva, podemos concluir que el profesor de música tiene una gran responsabilidad en dotar a los alumnos para conocer y relacionarse con el mundo físico-social, además del propio crecimiento.

Contenidos fundamentales en el estudio de la música en el nivel básico

En cuanto a la relación entre las competencias básicas y cómo el estudio de la música sería una herramienta para su desarrollo a través de la creación de planes de estudio adecuados, Ivanova (2009:2) define al concepto de competencia básica como:

La forma en la que cualquier persona utiliza sus recursos personales (habilidades, actitudes, conocimientos y experiencias) para actuar de manera activa y responsable en la construcción de su proyecto de vida, tanto personal como social.

Además, describe así las características de las competencias básicas:

1. Multifuncionales, porque permiten la realización, el desarrollo personal a lo largo de la vida y la participación como ciudadanos activos; transferibles, porque se aplican en múltiples situaciones y contextos para conseguir distintos objetivos, y resolver situaciones o problemas variados.
2. Transversales e interdisciplinarias a las áreas y materias curriculares, porque su aprendizaje no es exclusivo de una de ellas; integradoras, a diferencia de los contenidos específicos, porque combinan conocimientos ("saber"), destrezas ("hacer") y actitudes ("querer").
3. Dinámicas, porque la competencia de las personas carece de límites en su crecimiento y se construye a lo largo de la vida (Ivanova 2009:2).

Ivanova (2009:5) también concluye sobre cómo la música puede favorecer el desarrollo del individuo y las competencias básicas con un Plan de estudios con objetivos claros:



1. Los tres tipos fundamentales de la actividad musical: percepción, interpretación y creación, son necesarios por igual en el desarrollo armónico de las capacidades musicales de la persona. Deben estar puestas en la práctica pedagógica a través de un programa educativo prolongado y secuenciado, aplicando las nuevas exigencias formativas.
2. Las percepciones musicales están relacionadas con los procesos emocionales y cognitivos, y son importantes para el desarrollo intelectual del niño. Además de percepción auditiva y visual, la música estimula la percepción sensorial, los sentimientos y movimientos corporales.
3. En las actividades musicales empleamos y ejercitamos la observación, y con ello su capacidad de reconocer y comparar características.
4. La sed de saber es una aspiración constante en los niños: conocer cosas nuevas, hechos y detalles. En este punto nosotros, como profesores, no debemos equivocarnos ofreciendo el material previsto con todos los detalles, porque de este modo se cierra la puerta de la inquietud cognitiva de los niños.
5. Los procesos principales de la memoria, como conocimiento, memorización, retención y reproducción, están estrechamente relacionados con los procesos de la educación musical. La interpretación instrumental, de canciones y juegos musicales son algunos ejemplos que muestran no sólo la memoria musical sino también la motriz y la emocional.
6. La memoria musical es una condición significativa para el desarrollo intelectual del niño, porque a través de los sentimientos, las percepciones, las observaciones de la imagen musical, etc., se influye en el desarrollo de los demás procesos psíquicos: emociones, atención, imaginación, pensamiento y habla, entre otros.
7. Constatamos que las emociones y el pensamiento están íntimamente unidos. Muchos filósofos antiguos, como Platón y Aristóteles, descubrieron que el pensamiento empieza en el momento de la emoción provocada por una impresión. La impresión, por otra parte, crea interés y da paso al pensamiento creativo.

8. La creación infantil está ligada a la formación de imágenes musicales y a la respuesta emocional hacia la música y la danza. Cada cambio en la realidad de las percepciones (en la frase musical, el ritmo, tímbrica...) se realiza a través de la imaginación.
9. Las actividades musicales desarrollan la voluntad de los niños. Ésta se muestra al interpretar la canción completa, tocar un instrumento, escuchar la pieza hasta el final, entre otras. Cada actividad voluntaria necesita una reflexión previa y toma de decisión para su realización. Los ejercicios para fortalecer la voluntad son necesarios para vencer obstáculos externos e internos.
10. Una condición importante para el éxito, tanto en las actividades musicales como en las no musicales, es la capacidad de descubrir sus equivocaciones, además de la voluntad para corregirlas. En el proceso pedagógico, el profesor de música, por un lado, persigue el objetivo de la adquisición de conocimientos a través del contenido escolar y, por otro, mediante la aplicación de una metodología eficaz garantiza la correcta interpretación musical por parte de los niños. Esto conlleva a la obtención de buenos resultados y una satisfacción mutua por parte de niños y profesores.
11. Las actividades musicales son un ejemplo de educación social. Para las interpretaciones conjuntas, instrumentales y de canto o danzas, son imprescindibles cualidades como la cooperación, la responsabilidad, la tolerancia y el respeto. El trabajo en equipo aplicado a manera de herramienta, puede conseguir una orientación y mejora en las relaciones interpersonales, además de familiares, y una prevención en los posibles conflictos sociales que dan lugar a casos de violencia. En los trabajos de grupo, creamos vínculos emocionales entre los alumnos que ayudan a la socialización y prevención de la exclusión. Es importante distribuir el protagonismo en las clases colectivas y crear un clima de democracia participativa donde los alumnos puedan proponer o ayudar a establecer las normas.

En definitiva, la clase de música puede ser una microesfera propicia para el desarrollo de las competencias básicas y contribuye, de forma directa, en la consecución de sus finalidades: logro de la realización personal, ejecución de la ciudadanía, incorporación a la vida adulta de manera satisfactoria y capacidad de desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida (Ivanova, 2009:5).

De acuerdo con Randel (2003) en "Education in the United States", en *The Harvard Dictionary of Music*, para homologar los contenidos en los planes de estudios en EU a nivel nacional, la Asociación Nacional para la Enseñanza Musical (MENC, por sus siglas en inglés) creó nueve contenidos estándar para la impartición de la música a nivel básico, buscando desarrollar las competencias establecidas para la enseñanza de las disciplinas artísticas a nivel básico en ese país:

1. Poder comunicarse a nivel básico en las cuatro disciplinas artísticas: danza, música, teatro y artes visuales. Esto incluye conocimientos y habilidades básicas en el uso de vocabulario, material, instrumentos, técnicas y métodos de cada disciplina.
2. Poder comunicarse en un nivel alto en, por lo menos, una de las cuatro disciplinas artísticas, incluyendo la habilidad de definir y resolver problemas artísticos con razonamiento, introspección y habilidad técnica.
3. Poder desarrollar y presentar análisis básicos de obras artísticas desde perspectivas estructurales, históricas y culturales, y combinaciones de esas perspectivas. Esto incluye la habilidad para entender y evaluar obras de las diferentes disciplinas artísticas.
4. Conocer las obras de arte más representativas de una variedad de culturas y periodos históricos, y un conocimiento básico del desarrollo histórico en las disciplinas artísticas, en el arte como un todo y entre las culturas.

5. Tener la capacidad de establecer una relación entre los diferentes tipos de conocimientos dentro y entre las disciplinas artísticas. Esto incluye establecer relaciones entre la creación artística, la historia y la cultura.

Randel (2008) indica que los nueve contenidos estándar para la enseñanza de la música son:

1. Práctica del canto; se puede llevar a cabo individualmente o en grupo y con una gran repertorio variado.
2. Ejecución de un instrumento; se puede llevar a cabo de manera individual o en ensambles, y con un amplio repertorio.
3. Improvisación de melodías, variaciones a temas musicales ya establecidos y acompañamientos.
4. Composición y arreglos musicales siguiendo reglas establecidas.
5. Aprender a leer y escribir música (solfeo).
6. Escuchar, describir y analizar música.
7. Aprender a emitir juicios, y evaluar música y ejecuciones musicales.
8. Estudiar y comprender la relación de la música con otras artes y otros campos del conocimiento.
9. Estudiar la historia de la música y su importancia en la historia y la cultura.

Rothman (2006), en "Use Music in the Classroom", recomienda las siguientes actividades para llevarse a cabo en las clases de música a nivel primaria:

1. Utilizar la música para facilitar la transición entre actividades. También se pueden usar canciones para dar la bienvenida a los alumnos, finalizar actividades y terminar las actividades del día.
2. Crear movimientos simples que vayan de acuerdo con las canciones. En relación con Rothman (2006), esto puede ayudar a la coordinación.

3. Usar canciones con movimientos de dedos para mejorar las habilidades motoras finas.
4. Hacer que los alumnos hagan ilustraciones de acuerdo con una canción o pieza musical.
5. Ofrecer a los alumnos la posibilidad de crear y tocar sus propios instrumentos. Se pueden encontrar ejemplos en: <http://www.kinderart.com>
6. Invitar a músicos a tocar o cantar en la escuela.
7. Llevar a los alumnos a conciertos y a presenciar actividades musicales.
8. Combinar la música y la ciencia para enseñar conceptos de acústica, como la manera en que se crea el sonido, su altura y cómo lo escucha el ser humano.

En *A new Philosophy of Music Education*, Elliot (1995) plantea que la creación de programas para la enseñanza de la música no puede seguir los mismos procedimientos que otras materias, como ciencias, historia y matemáticas, debido a sus diferencias y a la dificultad de verbalizar conceptos y objetivos en el estudio de la música.

En cuanto a los contenidos, Elliot también postula que la ejecución y la improvisación musicales deben tener un lugar central en cualquier plan de estudios, y que los planes de estudio en que se imparte la música junto con otras artes carecen de efectividad para lograr la comprensión y el disfrute de la música, porque las otras materias artísticas no son musicales por definición y define a la música como un dominio específico del conocimiento.

Además recomienda, en cuanto a la enseñanza musical, alejarse de las ideas tradicionales en la elaboración de planes de estudio y resaltar las vivencias prácticas de los profesores y las soluciones que éstos aportan a los diversos problemas que surgen en la enseñanza de la música. Sugiere seguir los pasos que se enlistan a continuación para la elaboración de planes de estudio:

1. Orientación. Desarrollar perspectivas razonadas críticamente sobre los lugares comunes en la elaboración de planes de estudio:
Objetivos de la educación musical.
 - Relación entre estos objetivos y los conocimientos que la música involucra.
 - La naturaleza del conocimiento que se impartirá.
 - Los procesos de enseñanza y de aprendizaje empleados en el desarrollo del conocimiento de la música.
 - El papel del educador musical.
 - El papel y la responsabilidad de los alumnos de la asignatura de música.
 - Métodos de evaluación.
 - El contexto más apropiado para la enseñanza y el aprendizaje de la educación musical.
2. Preparación y planeación. En esta etapa, los elaboradores del plan de estudios deben aplicar a sus propias circunstancias las conclusiones a las que llegaron en la primera etapa, decidiendo los objetivos a corto y largo plazos y el conocimiento musical que será aprendido en la situación específica por el grupo de estudiantes en particular.
3. Enseñar y aprender. Ésta es la parte práctica que involucra la interacción entre el maestro y los alumnos, donde los dos primeros pasos se ponen en práctica.
4. Evaluación. Se recomienda que más que medir si el alumno cumplió con una serie de objetivos específicos, sea como una herramienta para mejorar y renovar los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Elliot, 1995).

Elliot comprende que la música contribuye a la definición de los significados ideológico-culturales y los sentidos de identidad de los grupos y las comunidades. Considera que es necesario el multiculturalismo dinámico que no se reduce a incluir en la enseñanza muchas músicas sino el uso de los conceptos musicales de esas culturas. Por lo que propone una guía flexible para escuchar música:

- La ejecución-interpretación. Los oyentes no sólo esperan que el ejecutante reproduzca una serie de sonidos, desean oír cómo cierto ejecutante o grupo musical interpreta un determinado trabajo.
- El diseño. Para la comprensión y apreciación de una pieza musical por parte del oyente, es fundamental aprender a seguir el desarrollo de la arquitectura sonora, tanto en los parámetros sintácticos (melodía, armonía y ritmo) como en los no sintácticos (timbre, textura, tempo, articulación y dinámica).
- Las tradiciones estilísticas y los estándares. Todos los aspectos auditivos de una obra musical están irremediabilmente vinculados a una tradición histórica de prácticas musicales, de manera que se relacionan no sólo intramusicalmente (de manera formal), sino también intermusicalmente (a través de sus características estilísticas).
- Las expresiones musicales de la emoción. La comprensión musical implica la habilidad para escuchar e interpretar expresiones musicales de emoción que se encuentran en ciertos motivos musicales. Así que la enseñanza debe dirigirse a este tipo de concientización y sensibilización.
- Las representaciones musicales y las caracterizaciones. Algunas obras incluyen las representaciones extramusicales de personas, lugares y cosas.
- La dimensión ideológica cultural. Las obras musicales siempre son constructos socioculturales que implican conocimientos, creencias y valores específicos.
- La dinámica narrativa. Es común que el oyente escuche el desarrollo de una obra musical como una narración emocional/pictórica/literaria (Ibarretxe, 2007:46).

Elliot se une así a todos los que atienden, entre otros asuntos, la improvisación y el evento musical. Lines (2009) resalta el potencial de la improvisación musical para intensificar y realizar las cualidades dinámicas de la música. En

el plano educativo, aprender a improvisar permite la exploración de nuevas expresiones musicales y, de igual manera, se interviene en un diálogo con los significados y contextos culturales. Es una manera de aprender a leer, observar y comprender el trabajo cultural.

El aprendizaje de la música es un acto musical, por esto tiene como consecuencia la construcción de una identidad social.

En este mismo sentido, Small plantea que:

Si las interpretaciones musicales establecen relaciones, ninguna relación se puede establecer sin la existencia de unos significados entendidos de forma común, y no puede haber significados sin reglas. Entonces, ¿de dónde proceden las reglas que permiten que los improvisadores establezcan esas relaciones vitales dentro del grupo, y la intimidad que pretenden propiciar? Es evidente que no proceden de limitaciones exteriores, como las expresiones melódicas, rítmicas o armónicas, sino de esos patrones universales de la conducta y la respuesta humana en que es necesario que los intérpretes crean de forma implícita, si no de forma consciente, antes de emprender una actividad tan arriesgada. Lo que ocurre en la práctica es que cuando los músicos tocan juntos desarrollan un conjunto de juicios comunes; *inventan, por así decirlo, su propia cultura* –no a partir de cero, algo que, en mi opinión, la mente humana es incapaz de hacer, sino a partir de la armonización creativa de la manera de pensar y tocar de cada músico (pues cada uno aportará a la interpretación unas formas de tocar, unos procedimientos propios y unas reacciones habituales– que se puede llamar *un lenguaje nuevo* (Small, 1987, citado en Lines, 2007:93).

Small considera que los niños y las niñas necesitan espacios para producir música; la tarea de los profesores es crear los contextos que propicien la in-

teracción musical formal e informal para una musicalización de la sociedad. La música es una práctica. Musicar (*musicking*), dice Small, es la forma como se expresa la complementariedad de las funciones que se ejercen en el acto musical (composición, ejecución, audición, etc.), haciendo música como una actividad activa.

La obra musical, por lo tanto, no es el elemento central en el proceso musical sino un medio del enriquecimiento personal y social, tanto para las personas que intervienen en el proceso de producción musical como por aquellas otras participantes en la percepción y experimentación de dicha obra (Cremades, 2008:11).

Tendencias actuales en la educación musical

En 1994, la asociación nacional para la educación musical de Estados Unidos (MENC, por sus siglas en inglés) publicó *The School Music Program: A new vision*, que entre sus propósitos establece crear una visión coherente de qué significa ser educado en la música; ofrecer una base para construir un currículo en música equilibrado, comprensivo y secuencial, así como asistencia específica para mejorarlo.

Respecto a las innovaciones que se proponen para elaborar el currículo de la materia de música en relación con los planes de estudio anteriores, los siguientes puntos se proponen brindar una educación musical que responda a las necesidades actuales:

1. Capacidades y conocimientos como objetivos. El currículo de música debe concebirse no como una colección de actividades en la cual participa el estudiante, sino como una secuencia bien planificada de experiencias educativas que lleguen a competencias claramente definidas. Estas experiencias serán rigurosas y deben poner al estudiante a prueba, pero a la vez reflejar la alegría y satisfac-



ción personal inherentes en la música. El propósito de estudiar música será permitir a cada joven estadounidense realzar la calidad de su vida por medio de la participación en su cultura musical.

2. Estilos de música y géneros diversos. La música estudiada reflejará la diversidad multimusical de la cultura pluralística de Estados Unidos. Debe incluir una amplia selección de géneros, estilos y periodos, incluyendo música fuera de la tradicional de concierto; es decir, de las diversas culturas y grupos étnicos que forman la sociedad estadounidense, y ejemplos auténticos de las diversas culturas musicales del mundo. Además, en cada género o cultura debe usarse una variedad de música para evitar estereotipos musicales.
3. Capacidades creativas. El currículo de cada estudiante debe incluir composición e improvisación. Muchos estudiantes adquieren una vasta información sobre la música y también cuentan con capacidades para su ejecución, pero pocos tienen suficientes oportunidades para componer e improvisar música. Los docentes que carecen de estas capacidades tienden a no darles suficiente prioridad. Actualmente, la tecnología electrónica permite desarrollar la capacidad de improvisación y composición a todos los estudiantes sin importar los conocimientos musicales que tengan. Estas experiencias requerirán mayor énfasis en el futuro debido a su importancia fundamental en el aprendizaje de la música.
4. Capacidades de razonamiento y resolución de problemas. El currículo de cada estudiante debe resaltar capacidades de razonamiento y resolución de problemas. La enseñanza de la música no tendrá como competencias sólo la adquisición de datos y se orientará más hacia la síntesis del conocimiento. Las tareas que son asignadas deben poner al estudiante a prueba y relacionarlo con la vida real de la música, tal y como se experimenta fuera de la escuela. Se debe ponderar el aprendizaje colectivo. Es necesario que los estudiantes sean motivados a tomar iniciativas y aceptar parte de la responsabilidad de su propio aprendizaje. El énfasis debe darse en la educación y no en el entretenimiento.

5. Relaciones interdisciplinarias. Un aprendizaje efectivo no debe ser subyugado a los límites artificiales que tradicionalmente separan las materias en la escuela. A la larga, el resultado de la enseñanza debe cruzar los campos de las diversas áreas del conocimiento para ser útil. Cada una de las artes tiene que mantener su integridad en el currículo y enseñarse por sus propios méritos, pero a la vez, el currículo debe enfatizar las relaciones entre las artes, y las disciplinas fuera de las artes. La música puede servir como una estructura particularmente útil dentro de la cual se puede enseñar una amplia variedad de conocimientos y capacidades, en particular sociales y de lenguaje. Aunque uno de los estándares es obviamente de naturaleza interdisciplinaria, el potencial para la enseñanza interdisciplinaria no es evidente en los estándares, porque éstos se refieren a capacidades básicas y conocimientos que se aprenden por separado en cada disciplina. La síntesis del contenido es importante, aunque en realidad es una característica de la instrucción, no de los estándares.
6. Tecnología. El currículo utilizará la tecnología más reciente para individualizar y expandir el aprendizaje de la música. A través del uso de computadoras, teclados electrónicos, sintetizadores, CD, CD-ROM, y varios aparatos de MIDI, cada estudiante participará activamente en la creación, presentación, audición y análisis de la música. En particular, las computadoras pueden utilizarse para facilitar el aprendizaje de las capacidades básicas y de información de bajo nivel, para que el profesor pueda concentrarse en trabajar con los estudiantes con información de un nivel más alto. Las técnicas digitales reproducen sonidos de la más alta calidad y están disponible en cada aula, mientras las partituras y otros recursos también son accesibles de manera instantánea. Las limitaciones tecnológicas del pasado se han borrado en su mayoría. Los avances en las comunicaciones por medio de computadoras facilitan el compartir aprendizaje más allá de las escuelas y hasta las fronteras estatales; sin embargo, la tecnología no debe ser usada por sí misma sino para alcanzar las competencias de la educación musical.

7. Evaluación. Cada distrito escolar desarrollará técnicas confiables, válidas y apropiadas para evaluar a los estudiantes que aprenden música. La evaluación será una parte integral de la instrucción, y llevarse a cabo con base en objetivos explícitos derivados de las capacidades, los conocimientos y la comprensión indicados en los estándares y el currículo del distrito escolar. Por muchas razones, la evaluación en música es difícil, pero es esencial si queremos que esta disciplina, como asignatura, alcance un lugar importante en el nuevo currículo. La evaluación no enfatizará aquellos resultados que son fáciles de evaluar y abandonar los difíciles, porque estos últimos podrían ser los más importantes. No es posible realizar una evaluación legítima del aprendizaje musical si el profesor se limita a aplicar exámenes de lápiz y papel o de elección múltiple. Se recomiendan técnicas de evaluación que requieran la demostración de una capacidad o habilidad específica planteada en los objetivos en vez de una representación del objetivo en lápiz y papel.

Jones (2005), profesor de la Universidad de las Artes de Filadelfia, en los siguientes puntos resume las ideas que se generaron respecto a la enseñanza de la música en los últimos años del siglo XX:

La clase de música existe para ayudar a los alumnos a desarrollar habilidades musicales que puedan utilizar a lo largo de su vida.

La creatividad, musicalidad y la ejecución musical son la esencia de la música y deberían ser la prioridad en la enseñanza de la música.

La improvisación y la composición son indispensables para desarrollar la creatividad musical.

Los estudiantes deben poder llevar a cabo diferentes papeles como compositores, ejecutantes, críticos e ingenieros de sonido, entre otros.

El aprendizaje de la música debe ser natural y basarse en cómo aprenden los estudiantes en las diferentes etapas de su desarrollo.

Las clases se enfocarán a desarrollar habilidades musicales y creatividad musical.

La música utilizada en las clases debe ser auténtica y de alta calidad.

La música de la cultura propia del niño es el lugar natural para empezar el aprendizaje de la música.

Diferentes tipos de música de distintos periodos históricos y diversas culturas se usarán y ejecutarán con autenticidad.

La música contemporánea ayuda al desarrollo de la creatividad.

Las composiciones e improvisaciones de los alumnos serán la base del repertorio musical utilizado de las clases.

Los estudiantes deben desarrollar la comprensión de la música de acuerdo con perspectivas históricas, sociológicas, teóricas y filosóficas.

El éxito en la enseñanza musical se determina a partir de la habilidad de los alumnos de llevar a cabo diversos papeles en la música a lo largo de su vida.

De acuerdo con Cox (2006), un ejemplo significativo de la innovación en la enseñanza musical es el trabajo que llevó a cabo John Paynter, de la Universidad de York, quien en 1972 escribió un libro para profesores titulado *Hear and Now: An introduction to modern music in school*. En esta obra plantea el uso de nuevas formas de notación musical para dar mayor accesibilidad a los alumnos; también sostiene que todos los sonidos deben ser considerados como material musical en potencia, en contra de la idea más tradicional de hacer una distinción entre música y ruido. Asimismo, llevó a cabo varios tipos de dinámicas para hacer comprender mejor a los alumnos diversas obras de la música más actual.

Según Hemsy de Gainza (2004), la gran cantidad de aportaciones y experiencias metodológicas del siglo xx son un legado rico e importante, pero que aún no se ha procesado adecuadamente. En cuanto a la educación básica

escolar, afirma que existe una gran cantidad de opciones no excluyentes y propone el uso de un modelo que no sea privativo ni excluyente, que pueda combinarse con otros y no lleve una secuencia estricta.

Además, indica que en la época actual los educadores musicales tienen a su disposición una diversidad de modelos, algunos de los cuales se están utilizando con éxito: la enseñanza y el aprendizaje de juegos rítmico-corporales y danzas étnicas (en especial de origen africano) y populares; prácticas populares (canto, danzas, bandas, juegos, ceremonias, etc.) que incluyen la participación corporal y la actuación, y los modelos ecológicos (por ejemplo, el enfoque de Murray Schafer), lúdicos y tecnológicos; sin embargo, también expresa su preocupación al decir que:

Se advierte que el liderazgo pedagógico-musical, tanto a nivel nacional como internacional, se ha ido aproximando, lamentablemente, a las normas del modelo empresarial en boga, al ser ejercido por administradores y no por especialistas en arte y pedagogía, rasgo que diferencia a la época actual respecto de los años 60 y 70, periodo esencialmente idealista y fundante de la pedagogía musical del siglo xx en Latinoamérica (Hemsey de Gainza, 2000:6).

En "Tendencias y objetivos de la educación musical en la enseñanza musical", Aintzane Cámara (2002) aporta las siguientes recomendaciones para la impartición de la enseñanza musical:

Es necesario tomar como fundamento previo de experiencia para un aprendizaje significativo los gustos y las aficiones que los alumnos y las alumnas traen de su vida cotidiana, de su experiencia musical en etapas precedentes. Es el momento de modelar esos gustos, de depurarlos y enriquecerlos, de proporcionar criterios para su valoración.

El profesorado deberá adaptarse a las preocupaciones y a los comportamientos culturales de los jóvenes de hoy y tratará de conducir a los alumnos y las alumnas a sentirse implicados en su propia educación musical. Se partirá de la propia experiencia musical, a través de la cual se accederá al estudio de la música, que a su vez proporcionará una experiencia musical más profunda. Para que se produzca esta experiencia, la música con la que se trabaja en la escuela será de calidad, y esto no se encuentra en un solo tipo de música. Pero, además, también se deberá tener en cuenta la posibilidad de que algunos alumnos y algunas alumnas se decanten en el futuro por una profesión musical (Cámara, 2002:727-728).

En *Metodologías en la enseñanza de la música*, Burgos (2007) propone un método propio a partir de un estudio de los métodos más reconocidos en la enseñanza musical; éste involucra la utilización del cuerpo y la acción de relacionar a la música con colores. Plantea los siguientes objetivos:

- Intentar que el niño se desinhiba delante de la gente, sobre todo los niños tímidos.
- Enseñarle, a través de este método, a que despierte su amor por la música.
- Desarrollar la sensibilidad auditiva y visual.
- Buscar el desarrollo de la memoria y la atención del niño.

Para llevar a cabo estos objetivos, recomienda las siguientes actividades:

Cogemos varios instrumentos y cada uno representará una nota musical; estas notas serán desde el DO hasta el SI. A la vez, a estas notas les daremos un color diferente, para que puedan aprender tanto las notas como los colores en un solo ejercicio. El ejercicio consistirá en que cada vez que

suene un instrumento, tendrás que ir a la nota y al color que corresponde y decir cuál es. Así se hará sucesivamente hasta que el niño aprenda todas las notas y colores. Otro juego sería el de enseñar la duración de las notas a los alumnos, y también el aprendizaje de la distinción de la altura; es decir, grave y aguda (Burgos, 2007).

Finalmente, este autor llega a las siguientes conclusiones tras la investigación de métodos existentes y la elaboración de un método propio para enseñar música:

En nuestro trabajo, como ya habrá visto, ideamos un método propio para iniciar a los niños en la música y reforzar los distintos colores existentes asociados a las notas musicales.

Con el análisis de cada método llegamos a la conclusión de que a estas edades un punto fundamental para el aprendizaje de los alumnos es el juego, puesto que la asimilación de contenidos a través de éste es más asequible (Burgos, 2007).

Pamela Ferreira (2008), en *Aprendiendo música a través del juego*, hace las siguientes recomendaciones para la enseñanza musical a nivel primaria:

Para enseñar música hay que hacer música y no necesariamente teoría.

Agudizar la percepción de los niños a través de canciones y audiciones.

Aumentar las experiencias musicales en calidad y en variedad.

Profundizar los conocimientos que sean fruto de la experiencia del menor y desarrollar la creatividad a través de la percepción y de los recursos y habilidades de cada uno, entre otras.

También propone, como ejemplo, las siguientes actividades, que se pensaron para alumnos de segundo año de primaria. Antes de cada actividad plantea la competencia que se busca desarrollar:

- Para desarrollar la sensibilidad auditiva y el sentido rítmico a través del movimiento del cuerpo: la consigna es que escuchen las distintas músicas que se les presentan y que sigan el ritmo de cada una de ellas con el movimiento del cuerpo, utilizando todo el espacio del salón. Este juego finaliza cuando el docente lo considere necesario.
- Para reconocer los distintos instrumentos musicales y sus sonidos: se nombran y describen los instrumentos que aparecen en las láminas que trajeron. Se colocan las mismas en el pizarrón. El juego consistirá en que cuando suene el instrumento (prendan el reproductor), tendrán que ir hasta la imagen que le corresponde, señalarlo y decir cuál es.
- Para desarrollar la atención, la concentración, la memoria y la expresión personal, y despertar el amor por la música: escuchan una música sinfónica y en equipos tienen que hacer un dibujo o una escultura que represente lo que se trasmite a través de sus sonidos (Ferreira, 2008).

La autora opina que, con ingenio, los docentes pueden crear muchas actividades que le permitan al niño acercarse a todos los contenidos de la música de una forma divertida y enriquecedora.

Respecto al uso, en la actualidad, de métodos como los creados por Orff, Kodály, Dalcroze o Willems, en "La pedagogía de la creación musical, otro enfoque de la educación musical", Alcázar (2010:81) expresa lo siguiente:

La iniciación musical con estas metodologías aún mayoritarias, dominadas por la adquisición de conocimientos y destrezas vinculadas a un marco musical restringido: el sistema tonal (con incursiones al modal),

sujeto a una gramática y una estética musicales derivadas del repertorio citado, puede coartar y limitar prematuramente la potencialidad expresiva y perceptiva de los niños, impedirles valorar otras manifestaciones musicales que no responden al sistema mencionado y encorsetarlos desde muy pequeños a unas prácticas de organización sonora cerradas y excluyentes, puesto que pueden limitar su apreciación de otras al considerarlas no musicales.

Situación actual de la música en la enseñanza básica en México

De acuerdo con Estrada, en el *Informe que se presenta en el marco del Programa para la promoción de la educación artística a nivel escolar: primaria y secundaria*, de la Unesco (2001) (citando al programa de educación artística en la primaria, SEP, 1993), indica que se establecía un Plan de estudios único para todo el país que sugería una variedad de actividades de apreciación y expresión artísticas que debían seguirse con gran flexibilidad y sin contenidos ni secuencias preestablecidas. Este Plan de estudios para educación artística estuvo vigente desde septiembre de 1993 y las actividades planteadas buscaban el desarrollo de las siguientes habilidades y conocimientos:

- Fomentar en el niño la afición y la capacidad de apreciación de las principales manifestaciones artísticas: la música y el canto, la plástica, la danza y el teatro.
- Fomentar en el alumno el gusto por las manifestaciones artísticas y su capacidad de apreciar y distinguir las formas y los recursos que éstas utilizan.
- Estimular la sensibilidad y la percepción del niño mediante actividades en las que descubra, explore y experimente las posibilidades expresivas de materiales, movimientos y sonidos.



- Desarrollar la creatividad y la capacidad de expresión del niño mediante el conocimiento y la utilización de los recursos de las distintas formas artísticas.
- Fomentar la idea de que las obras artísticas son un patrimonio colectivo que debe ser respetado y preservado (SEP, 1993:142-143).

Estrada (2001) se refiere a las siguientes actividades como las propuestas por la SEP para el aprendizaje de la música en el Plan de estudios 1993, por grado:

Tabla 5. Actividades para el aprendizaje de la música en el Plan de estudios de primaria, 1993	
Grado	Actividades
Primero	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de sonidos que se pueden producir con partes del cuerpo y con objetos del entorno. • Percepción y exploración de las características de los sonidos: intensidad (fuertes y débiles), duración (largos y cortos), altura (graves y agudos). • Identificación del pulso (natural y musical). • Coordinación entre sonido y movimiento corporal.
Segundo	<ul style="list-style-type: none"> • Exploración de percusiones con manos y pies. • Expresión rítmica con melodías infantiles. • Identificación del acento en poemas y canciones. • Identificación de contrastes en sonidos (duración, intensidad y altura). • Interpretación del pulso y del acento en un canto. • Producción de secuencias sonoras empleando contrastes de intensidad. • Improvisación de instrumentos musicales.
Tercero	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de sonidos y silencios como elementos fundamentales de la música. • Identificación del pulso y del acento en una melodía. • Interpretación del ritmo de cantos, coplas y melodías. • Utilización del eco en la imitación del ritmo. • Creación de cantos utilizando melodías conocidas. • Elaboración de instrumentos musicales utilizando objetos comunes.

Cuarto	<ul style="list-style-type: none"> • Manejo de sonidos y silencios en una composición sonora. • Identificación del timbre en materiales y objetos de la región. • Acompañamiento marcando pulso, acento, ritmo, con percusiones corporales. • Interpretación de cantos y juegos tradicionales. • Elaboración de instrumentos musicales con materiales regionales. • Exploración de la melodía como elemento musical.
Quinto	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de cualidades del sonido y del ritmo. • Asociación de sonidos y silencios como representaciones gráficas. • Variaciones de acompañamientos rítmicos de un canto (pulso, acento y ritmo). • Apreciación general musical. • Coordinación grupal en la interpretación del pulso, del acento, del ritmo y de la melodía en una composición armónica.
Sexto	<ul style="list-style-type: none"> • Apreciación de diversos estilos musicales. • Cambios en la intensidad del sonido a partir de su representación gráfica. • Creación de una narración sonora a partir de un argumento. • Organización de un acompañamiento marcando pulso, acento, ritmo y melodía. • Organización de la representación de un grupo coral o instrumental

Fuente: L. A. Estrada (2001), "Informe que se presenta en el marco del Programa para la Promoción de la Educación Artística a nivel escolar: primaria y secundaria, de la Unesco", presentado en el Encuentro Regional de Expertos en Educación Artística a nivel escolar en Latinoamérica y el Caribe de la Unesco, llevado a cabo en Brasil.

Respecto a este programa, Estrada (2001) indica que hacen falta programas regionales de educación musical que recopilen la riqueza de las prácticas musicales tradicionales, o que al menos las reconozcan y valoren. También comenta que no existen cancioneros que estén a disposición de los docentes para que ellos los seleccionen y utilicen. En cuanto a este punto, cabe destacar que, de acuerdo con el *Boletín* 178 de la SEP, publicado el 4 de julio del 2008, a partir del ciclo escolar 2008-2009 se puso en marcha el programa "Todos a cantar música mexicana en la escuela", que incluyó el lanzamiento del libro *¡Ah qué la canción!*, que contiene tres discos compactos y la letra, partitura y arreglos de 30 piezas mexicanas. Según el citado boletín, esta obra se pensó

para estudiantes de primero a sexto grados de primaria y fue coordinada por el Consorcio Internacional Arte y Escuela, A. C. (Jiménez, 2008).

De acuerdo con Estrada (2001), en la mayoría de las escuelas del país los profesores que atienden a los grupos en todas las materias son los mismos que se encargan de llevar a cabo las actividades artísticas y sólo en un reducido número de escuelas primarias, en su mayoría privadas, se cuenta con un profesor especializado en música.

Asimismo, indica que los profesores normalistas y aquéllos que cuentan con una licenciatura en enseñanza artística no reciben un entrenamiento musical suficiente y que los egresados de estudios de licenciatura en educación musical no han resultado suficientes para organizar programas de capacitación para los docentes de primaria y secundaria. Además, menciona que el programa de educación artística no establece contenidos o secuencias estrictas y que sólo se destina una hora semanal a la educación artística, incluyendo danza, artes plásticas y teatro.

Comparando la situación de México con países como Hungría y Argentina, Estrada (2001) llega a la conclusión de que en México hacen falta planes de estudio, materiales y profesorado preparado específicamente para las clases de música, así como una tradición coral y actividades que alienten el estudio de la música, como encuentros corales o instrumentales.

Estrada (2001) también propone un currículo para la introducción de la enseñanza de la música y la promoción de la creatividad en la escuela primaria y secundaria, donde los contenidos se separan en tres aspectos: rítmico-métrico, melódico-armónico y teórico-reflexivo, y se organiza cada uno en niveles o etapas que no se clasifican por grados o años de estudios. Enfatiza que el profesor, al transmitir las experiencias musicales secuenciadas, debe observar un gran respeto por la actividad musical espontánea de cada comunidad y no pretender trasladar ejemplos descontextualizados socialmente.

El Plan de estudios 2009 para la educación primaria en México, en la etapa de prueba, plantea que la educación artística tiene el fin de:

Brindar a los alumnos referentes que les permitan desarrollar el pensamiento artístico, estimulando la sensibilidad, la percepción y la creatividad para alcanzar una experiencia estética, con el fin de favorecer la comprensión y apreciación de las manifestaciones artísticas y culturales de su entorno inmediato y de otros contextos, así como coadyuvar a la construcción y al fortalecimiento de su identidad personal con el propósito cultural como un bien colectivo (SEP, 2009a:360-363).

La competencia a desarrollar en los programas de educación artística es la capacidad de comprender y valorar críticamente las manifestaciones culturales y artísticas propias y de los otros, en respuesta a las demandas que se producen en el entorno. En cuanto al propósito general de la educación artística, se establece que los alumnos participen en diversas experiencias, obtengan conocimientos generales de los lenguajes artísticos, los disfruten y se expresen por medio de ellos. El programa se organiza en cinco bloques, donde se señalan ejes de enseñanza y aprendizaje, competencias, aprendizajes esperados y orientaciones didácticas. Los ejes son de apreciación, expresión y contextualización.

En el artículo “Lamentan que no se imparta música en las escuelas primarias”, publicado en *La Crónica*, Talavera (2010) recoge distintas opiniones de expertos acerca de la situación actual de la enseñanza primaria en México, quienes coinciden en que los principales problemas de la educación musical a nivel primaria son la falta de una asignatura relacionada con la iniciación de la música de manera formal y la falta de maestros suficientes y preparados.

En el programa de Artes. Música de secundaria se establece el tipo de trabajo a desarrollar por eje:

El eje de expresión pretende que los alumnos hagan música y disfruten el hecho de producirla, tanto a nivel individual como de forma colectiva. Se pretende generar las condiciones para que los alumnos vivan la experiencia de improvisar y crear con los sonidos, y con ello identifiquen y se apropien de los elementos del lenguaje musical. La finalidad es que la experiencia de hacer música sea significativa y placentera para los alumnos, a la vez que se desarrollan habilidades vocales e instrumentales. Mediante la práctica musical en grupo se quieren reforzar los valores de responsabilidad, compromiso, respeto y solidaridad, puesto que cuando hacen música los individuos trabajan por una causa común.

Con los contenidos del eje de apreciación se pretende desarrollar la sensibilidad y la percepción auditiva y fomentar una actitud de escucha atenta, lo cual se puede lograr mediante el ejercicio frecuente de una audición activa. Esto significa que cuando escuchen música, los alumnos deberán estar muy atentos para reconocer, identificar y comprender aspectos propios del lenguaje musical (por ejemplo, para reconocer el ritmo), a la vez que expresan su opinión personal acerca de lo que escuchan, explicando sus sensaciones, emociones y pensamientos. El eje de apreciación no tendrá sentido si no se realizan audiciones de música de diferentes géneros, estilos y épocas, de diversas culturas y sociedades. Por tanto, la escuela debe ofrecer las oportunidades y herramientas necesarias para que se pueda escuchar música, ya sea en forma grabada o en vivo. Mediante el trabajo con los contenidos del eje de apreciación se pretende formar alumnos sensibles, curiosos, abiertos, críticos y respetuosos de la diversidad. Es importante promover en el aula la expresión de opiniones, el análisis, la reflexión y el juicio críti-

co, ya sea que se trate de las propias producciones de los alumnos o de obras musicales de diversos autores, géneros y estilos.

El trabajo con los contenidos del eje de contextualización pretende que los alumnos comprendan la función que desempeña la música en la vida de las personas, y conozcan cómo influyen los aspectos sociales, culturales e históricos en la música que producen los diversos grupos humanos (SEP, 2009:22-23).

Karla Reynoso (2010), en “La educación musical y su impacto en el desarrollo”, expresa la siguiente opinión sobre el panorama actual de la educación musical en México:

Los mexicanos estamos musicalmente endoculturizados, pero no educados. Los programas de Expresión y Apreciación Artística proporcionan elementos favorables para el desarrollo de los infantes; sin embargo, se encuentran algunos obstáculos para el desarrollo óptimo de las competencias de los niños: se le da poco tiempo, el currículo se reparte en cuatro áreas y se tiene un enfoque inadecuado sobre el solfeo si es que no se deja de lado, de tal manera que la educación musical es parcial y superficial.

Nuestros niños se están perdiendo de una disciplina importantísima en la infancia, así como del desarrollo y el refinamiento de la coordinación, motricidad, capacidad de asociación, funcionamiento cerebral integrado, sensibilidad artística, capacidad expresiva y procesos cognitivos anteriormente mencionados que la formación musical constante y sistematizada ofrece (y con ello todos los beneficios asociados con el nivel de comprensión, relación, etc., que resulta en una alta en el coeficiente intelectual).

El nivel de formación musical en México es insuficiente para que seamos capaces de usar la música como medio de expresión o siquiera

poder codificar y analizar adecuadamente música de nivel de complejidad medio. Nos vemos limitados en la expresión musical, y también en el tipo de significación que otorgamos al escuchar una pieza musical, y con ello nos perdemos de apreciar melodías, armonías y ritmos que podrían hacer más agradable nuestra vida. Musicalmente, muchos de nosotros desarrollamos competencias similares aproximadas a las de un niño de 10 años.

Fríamente podemos decir que éste es un indicador más que nos coloca por debajo de los estándares de países de primer mundo, como Italia, Francia, Suecia, Holanda o Suiza, quienes estipulan la educación musical obligatoria desde las etapas escolares más tempranas (Reynoso, 2010:60).

Perfil del maestro de música

De acuerdo con Clement, Piotrowski y Roberts (1998), el maestro que enseñe materias artísticas a nivel primaria no necesita ser un experto y recomiendan a los profesores en la enseñanza de artes usar las habilidades y estrategias pedagógicas que aplican para enseñar otras materias. Dan como ejemplo el uso de la discusión y de espacios en que los alumnos pueden formular preguntas para mejorar la comprensión de elementos artísticos, entre los que se encuentra la música.

Según Villanueva y Bañuelos (2004), el perfil o las características que idealmente debería tener un maestro de educación musical tendrían que referirse a la disponibilidad para estar frente al grupo, alto grado de tolerancia, sentido humanitario y común, respeto por la personalidad de los alumnos, conocimiento musical y, sobre todo, disposición de compartir sus conocimientos.

Hemsey de Gainza (2000:6) recomienda evitar que la enseñanza musical se imparta con las siguientes características:



- Con sometimiento a ideologías pedagógicas sectarias, cualesquiera que sean.
- Desde un modelo pedagógico único.
- Procediendo en forma puramente teórica o dogmática.
- Utilizando como punto de partida materiales (canciones, música, instrumentos, etc.) extraños a la propia idiosincrasia.
- Sin integrar naturalmente la fase de alfabetización musical con los diversos códigos de representación y la notación musical convencional.

Además, reflexiona acerca de que la calidad de la enseñanza musical está ligada a la preparación del profesorado y pone como condición primordial para el progreso educativo la formación profunda, sensible y actualizada del profesorado. Asimismo, Button y Potter (2006) recomiendan apoyar a los maestros de primaria a través de especialistas en música para mejorar la calidad de la enseñanza de esta disciplina en las escuelas, ya que en el caso de Inglaterra muchos maestros no tienen una capacitación óptima para dar esta materia, pero con el asesoramiento correcto pueden mejorar de manera significativa el nivel de calidad de las clases.

Para finalizar, Estrada (2001:23-24) hace las siguientes recomendaciones para el entrenamiento de profesores encargados de aplicar los programas de enseñanza y acerca de cómo llevar a cabo la enseñanza musical junto con los artistas:

1. Llevar a cabo en México un estudio etnomusicológico previo que sirva como fundamento de las acciones educativas que pretenden fomentar las prácticas musicales regionales, porque el conocimiento que se tiene de las prácticas de algunas comunidades es insuficiente.
2. Hacer conciencia en las autoridades nacionales, estatales y municipales que la difusión cultural se inicia con una buena educación artística, porque en general no se le considera trascendente y no se le destinan suficientes recursos.

3. Los profesores en activo y en formación deben tener un entrenamiento mínimo que los haga capaces de transmitir experiencias artísticas de acuerdo con su perfil.
4. Dar cursos de capacitación para maestros y que éstos, a su vez, difundan entre sus pares el entrenamiento recibido.
5. Llevar a cabo un programa de elaboración de material didáctico utilizando los más diversos formatos, incluyendo los que permitan la educación a distancia, que funcione para regiones del país que tengan prácticas musicales comunes.
6. Difundir mayor información sobre la creatividad, no sólo para las áreas artísticas sino para todos los campos del conocimiento.
7. Promover políticas de valorización del arte en las diversas regiones del país.
8. Promover el reconocimiento a artistas regionales, como los músicos mestizos o indígenas.
9. Fomentar la integración de grupos musicales formados por docentes.
10. Promover la creación de asociaciones de docentes por especialidad, que incluyan todos los niveles de la enseñanza artística.

Teatro

En pedagogía es casi un lugar común escuchar la frase “educar para ser mejor persona”, pero es importante traerla a colación para señalar la estrecha relación que tiene con el teatro. Persona –vocablo derivado del latín– significa máscara, en alusión a aquéllas utilizadas por los actores en el teatro para amplificar la voz y la gestualidad, y con ello hacer resonar su interpretación de manera más impactante.

El término persona tiene hoy diferentes significados, siendo el más común: individuo de la especie humana (*Diccionario de la Lengua Española*, 2001). Y así es como persona se vincula con la pedagogía, porque la educación permite el mejor desarrollo de los individuos.



Al retomar la raíz lingüística también se pretende establecer un punto de partida para restituir la importancia que el arte dramático tiene en el desarrollo de los individuos.

Antecedentes históricos

Si bien el teatro lleva consigo más de 2500 años de historia y desarrollo (Chavance, 1951) y ya hay registro de propuestas metodológicas y pedagógicas desde los griegos (Aristóteles, 1989), el estudio metódico de sus procesos –y en la misma medida de su didáctica– es muy reciente si nos ubicamos en una línea histórica de larga duración. Muchos teóricos han reflexionado y reformado el teatro a lo largo de su existencia: Denis Diderot, el Conde de Saxe-Meiningen, Vsévolod Meyerhold, Antonin Artaud, o en el caso de México Alejandro Jodorowsky y Juan José Gurrola, por citar algunos, aunque en este apartado nos centraremos en los que han causado mayor impacto a través de sus propuestas pedagógicas.

El primer gran pedagogo del teatro contemporáneo fue Constantin Stanislavski (1863-1938), quien creó una metodología de aprendizaje del teatro. Muchas de las actuales propuestas son derivaciones de sus postulados o abiertas oposiciones a éstos, pero resulta imposible evadir la importancia de esta propuesta.

A partir de las observaciones de Stanislavski (1953) se establecieron los principios básicos que se integraron a los temarios en las escuelas de teatro de todo el mundo. El autor también logró dar forma a una técnica sistematizada de trabajo para permitir al actor diseñar y construir sus personajes (Stanislavski, 1975). En sus últimos días, culmina sus propuestas con el planteamiento del método de acciones físicas (que luego retomarían y adaptarían otros directores-pedagogos).

Para el director polaco Jerzy Grotowski (1933-1999), el teatro permite la creación de signos (Grotowski, 1970) y en ese sentido apunta que el desarrollo



del proceso del actor conlleva, además, un proceso de aprendizaje espiritual, de ahí que con frecuencia se diga de la propuesta grotowskiana que se acerca más a la religión que al arte. Sin embargo, la serie de ejercicios desarrollados en su laboratorio, que también integra elementos de aproximación oriental, son muy valorados desde su sentido pedagógico, en especial por el acento que pone en el trabajo corporal y vocal.

Cuando Eugenio Barba retoma a ambos teóricos y plantea el desarrollo de lo que llama *antropología teatral* (Savarese, 1988), que no es sino la denominación con que bautiza a su planteamiento pedagógico, apela precisamente a elaborar una metodología no tradicional, a “aprender a aprender”; esto es lo que sostiene desde la aproximación empírica de sus técnicas de exploración y aprendizaje, sobre todo con el desarrollo de partituras de acciones.

La famosa escuela de actuación vivencial, o del método, de Lee Strasberg, explora a partir de los principios stanislavskianos una metodología que parte de las experiencias reales de los alumnos-actores para desarrollar su propuesta didáctica y lograr efectos artísticos más fidedignos. También cabe mencionar las aportaciones que en Francia realizó Jaques Lecoq (1921-1999) al desarrollar una nueva técnica de mima teatral como respuesta a la escuela clásica de Marcel Marceau. Lecoq estudió desde joven en entrenamiento físico y deportes, y ese interés lo llevó a acercarse al teatro gracias a la influencia de Jean-Marie Conty y de Gabriel Cousin, con quienes formó una compañía teatral en la que él era el encargado del entrenamiento y desarrollo físico de los actores. Durante una estadía de ocho años en Italia, conoció de cerca las estructuras de la *Commedia dell'Arte* y perfeccionó el trabajo de investigación sobre el uso de máscaras que había iniciado en Francia con la ayuda del escultor Amleto Sartori.

Al regresar a París, en 1956, abrió la escuela de Mima y Teatro. Hacia 1968 se integró al equipo docente de la escuela francesa de bellas artes, donde desarrollaría un sistema de enseñanza para arquitectura basado en el cuerpo

humano, el movimiento y lo que él denominó la “dinámica de la mima”. A partir de estos estudios replantearía el trabajo del actor mimo, estableciendo que la mima implica crear un cuerpo en conexión estrecha con el ritmo y las fuerzas que organizan y rigen a los seres vivos, así como sus manifestaciones y su relación con el orden de las cosas en el espacio externo e interno. Así, logra una técnica que, sumada al trabajo emocional, define una movilidad específica que no se supedita a la voluntad del actor sino que nace de su relación estrecha con el espacio, logrando una expresividad contundente, sutil y de una estética única desde cada actor.

Todas estas muestras del desarrollo pedagógico en diferentes vertientes occidentales convergen, de alguna manera, en los programas de estudio para nivel superior y también constituyen la base de la enseñanza del teatro hoy en día. Existe, empero, mucho por hacer en las aulas, en especial tomando en cuenta el desarrollo de las técnicas pedagógicas actuales y el hecho de que la estructura de enseñanza del teatro aún no ha experimentado su gran revolución, manteniendo sus cimientos en la escuela stanislavskiana. Dicha revisión y reforma son necesarias e importantes cuando se considera la enseñanza del teatro en el nivel escolar básico.

En el caso de México, el surgimiento de la enseñanza del teatro coincide con el inicio de un periodo de cambio institucional determinado por las políticas de Miguel Alemán, quien transforma el Departamento de Bellas Artes en el actual Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA). Salvador Novo asumió la jefatura del Departamento de Teatro y en 1947 creó la Escuela de Arte Teatral (hoy Escuela Nacional de Arte Teatral) del INBA, que marcó el inicio institucional de la estructuración de una pedagogía del teatro.

A la par, y desde 1944, Fernando Wagner y Enrique Ruelas impartieron talleres de teatro en la Escuela Nacional Preparatoria, que es el antecedente directo de la Licenciatura en Literatura Dramática y Teatro, de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Otro importante director y pedagogo, japonés de nacimiento y discípulo directo de Stanislavski y Meyerhold, arribó a México en 1939 para hacerse cargo del grupo teatral patrocinado por el sindicato de electricistas. Seki Sano es reconocido desde entonces como uno de los pioneros de la enseñanza del teatro en nuestro país (Carbonel y Mier, 1985).

Estos tres pilares (Salvador Novo, Fernando Wagner y Seki Sano) sentarían las bases de la enseñanza del teatro, colaborando en la Escuela de Arte Teatral que tuvo, entre sus primeros egresados, a Carlos Ancira, Miguel Córcega, Beatriz Sheridan, Ignacio López Tarso y a los dramaturgos Emilio Carballido, Sergio Magaña y Luisa Josefina Hernández.

En 1954, Héctor Azar dio vida al "Teatro en Coapa", con sede en la preparatoria 5 de la UNAM (Argudín, 1986). A raíz de ello, en 1958 es nombrado jefe del Departamento de Teatro de la UNAM, fomentando la producción de teatro universitario y el gusto por éste entre los alumnos de las diferentes facultades. Junto al proyecto universitario denominado "Poesía en voz alta", que inició en 1955 (que contaba entre sus miembros a Juan José Arreola, Octavio Paz, Elena Garro, Juan Soriano, Leonora Carrington, Jaime García Terrés, León Felipe, Emmanuel Carballo, Juan García Ponce, Carlos Fuentes, José Luis Ibáñez y Héctor Mendoza), se fortalece la tendencia pedagógica del teatro universitario y en 1960, por iniciativa de Azar, se crea el Centro Universitario de Teatro (CUT), en principio como un centro de investigación teatral que ofrecía cursos trimestrales. En 1973 se consolida como un centro de formación de actores, fortaleciéndose y renovándose continuamente hasta nuestros días, teniendo como directores a las más renombradas figuras del teatro, como Héctor Azar, Héctor Mendoza, Luis de Tavira, Ludwik Margules, José Caballero, Raúl Quintanilla, Raúl Zermeño, José Ramón Enríquez, Antonio Crestani y Mario Espinosa.

Entre ellos resaltan, por su contribución pedagógica, Héctor Mendoza, Luis de Tavira, Ludwik Margules y José Caballero, quienes establecieron diferentes iniciativas educativas independientes de las del Estado.

Héctor Mendoza es egresado de la Facultad de Filosofía y Letras, de la UNAM, becario del Centro de Escritores y con estudios sobre teatro en Yale, su propuesta didáctica constituiría el eje pedagógico del teatro dentro de los sistemas escolares profesionales. Su definición de actuar, *reaccionar activamente a estímulos ficticios*, sería el punto de partida, sostén y referencia absoluta durante varias décadas. Mendoza fusionó la propuesta de Diderot con la de Stanislavski-Strasberg, buscando un equilibrio entre el actor dueño de sus emociones y el que recrea las vivencias existenciales para lograr mejores resultados escénicos. Si bien luego experimentaría con propuestas grotowskianas, absorbió de él las técnicas de exploración corporal alejándose de la teórica religiosa que tanto se le criticó a Grotowski. Maestro del Centro Universitario de Teatro y de la Facultad de Filosofía y Letras, a finales de los años 80 fundó el Núcleo de Estudios Teatrales junto con Julio Castillo, Luis de Tavira, José Caballero, Gabriel Careaga, Blanca Peña, Blanca Guerra y Flora Dantus, con el fin de mantener una actualización constante del arte dramático, pero este proyecto pedagógico se debilitaría gradualmente con la muerte de Julio Castillo hasta desaparecer en 1996, egresando oficialmente sólo seis generaciones de actores. En la actualidad, Mendoza se mantiene dando clases en la Facultad de Filosofía y Letras, de la UNAM, así como en el Centro de Capacitación de Televisa, además de ser un director de escena y dramaturgo activo.

Uno de sus discípulos más notables, Luis de Tavira, replantearía la famosa frase definitoria del maestro Mendoza, para acotar que actuar es reaccionar a estímulos dentro de un marco ficticio y, a partir de esta diferencia, inicia la reflexión y estructuración de su propia teoría y metodología pedagógicas.

Al separarse del Núcleo de Estudios Teatrales, Tavira configura un nuevo proyecto académico, la Casa del Teatro, y su institución hermana, el Centro Dramático de Michoacán, buscando una formación equilibrada del actor sobre una sólida base teórica y práctica, partiendo del principio que estipula que el artista se convierte en persona de su propia representación y trasciende al

espectador a través del personaje de la ficción. El arte del actor se entiende así como metafísica en acción, desde los principios propuestos inicialmente por Antonin Artaud y complementados con la extensa preparación jesuita y universitaria de Tavira. El trabajo teórico encuentra en la denominada *ecuación tonal* la herramienta que permite al actor desentrañar cada una de las unidades que componen la ficción que se estructura en un texto dramático, para su posterior traducción práctica en el trabajo del actor.

A la par de Tavira, José Caballero se separa del NET y forma El Foro de la Ribera, al que se anexa el polaco Ludwik Margules, quien posteriormente, lo encabezaría. Margules, que ya había sido director del CUT a finales de los años 70, además de centrar sus esfuerzos pedagógicos en el perfeccionamiento teórico-técnico del actor, es de los pocos representantes de la escena nacional que fundamenta una metodología para formar directores de escena.

En El Foro, Teatro Contemporáneo (nombre que recibió la institución al trasladar sus instalaciones a la colonia Roma), Margules articula una propuesta independiente de las instituciones en que se forman actores y directores hasta su muerte, en marzo de 2006.

La pedagogía del teatro es, entonces, una disciplina joven, lo que determina el amplio campo de posibilidades y la cantidad de áreas de oportunidad expuestas para su desarrollo actual; por ello, para la elaboración de este apartado se tuvo que recurrir a textos considerados clásicos, porque existe poco material elaborado en los últimos 10 años.

Importancia del desarrollo de una pedagogía del teatro

Nótese que se establece la diferencia entre el término "pedagogía del teatro" y "pedagogía teatral", porque plantean objetivos diferentes: la segunda se vale de herramientas del teatro para enseñar no sólo arte dramático, sino otro tipo de conocimientos; mientras que la pedagogía del teatro se centra en desarrollar técnicas



diseñadas para el aprendizaje del arte dramático, lo que para efectos del presente trabajo es fundamental dentro del proceso de reforma educativa en México.

Si bien ya existe la profesionalización curricular del teatro en varias instituciones del país (INBA, UNAM y algunas universidades del interior de la república), los programas de estudio, en su mayoría, no tienen criterios unificados o actualizados, y las diversas corrientes de enseñanza derivada de la proliferación de escuelas que se dio entre los años 80 y 90 (aunque la mayoría ya desapareció), emprendidas por esfuerzos privados o particulares, en especial por los directores más reconocidos del país, expresan una dispersión y atomización ante la falta de apoyos gubernamentales, así como por los conflictos entre sus fundadores.

Si el panorama en el marco de la enseñanza superior se percibe un tanto caótico y disperso, por lo menos su existencia permite contar con alternativas vocacionales para quienes eligen estudiar teatro con miras profesionales; sin embargo, en la educación básica el panorama es diferente. Existen aún pocas estructuras solventes dirigidas a ese nivel, siendo un primer parámetro el Centro de Arte Dramático, A. C., última institución que creó Héctor Azar, con cursos para niños, adolescentes y adultos.

En el caso de los cursos para niños, su actual director, Rabindranath Espinoza, refiere que sus programas, dirigidos a niños entre los cinco y 10 años de edad, no buscan enseñar teatro sino utilizar las herramientas que brinda esta disciplina para auxiliar en el desarrollo del infante y como alternativa terapéutica, aunque nunca como sustituto, en ciertos casos de problemas de conducta. Sus alcances, reconoce, son limitados, en gran medida por el entorno familiar y escolar de cada niño.

Otro esfuerzo importante que brinda interesantes resultados en la estructuración de un programa de enseñanza del teatro a nivel escolar es el programa de estudios para nivel secundaria elaborado por la SEP. La tarea no consiste sólo en desarrollar el programa para el nivel básico de enseñanza sino posibilitar

las estructuras pedagógicas, administrativas y logísticas que lo hagan viable. El terreno es virgen en lo que a enseñanza básica se refiere, si bien ya existen iniciativas en otras latitudes, mismas que expondremos más adelante.

¿Por qué enseñar teatro en las escuelas? El texto de Eric Bentley, que se presenta enseguida, no sólo es pertinente sino de gran ayuda para esbozar las diferentes razones que den una respuesta, además de aportar pautas y directrices útiles para el desarrollo pedagógico del teatro y definir cuál es el punto de partida, dadas las condiciones actuales, considerando las distintas tendencias pedagógicas:

La separación que se suele efectuar hoy entre el pensar y el sentir se suma a todo lo anterior dando lugar a nuevos equívocos. Aquellos que se oponen a la acción didáctica del arte lo hacen a menudo basados en la presunción de que no nos dirigimos al arte para "que se nos enseñen cosas", ya que el fundamento del arte es emocional, en tanto que aprender es un proceso intelectual. La idea implicada aquí, en el acto del aprendizaje, es la de una fastidiosa rutina educacional mediante la cual, realmente, puede aprenderse muy poco. Cuando lo aprendido es mucho siempre se asocia una gran emoción. La emoción dolorosa es la primera en presentarse en nuestro espíritu: la expresión "lo que enseña la dolorosa experiencia" es mencionada con frecuencia en esta vida. Pero el dolor y el placer marchan unidos; lo que queda aparte no es más que anestesia, y aprender es, en primera instancia, un placer. Es por el deleite de descubrir algo que nos asomamos al descubrimiento y vemos sus implicaciones: es sin duda gracias al deleite que nos depara el descubrimiento, que descubrimos algo (Bentley, 1998:113).

Se trata, como vemos, de una suerte de manifiesto de la pedagogía de las artes donde se resalta el aspecto placentero que acompaña al aprendizaje

real, íntimamente ligado a las emociones; esto, sin embargo, requiere una revisión y complementación a la luz de las estrategias pedagógicas actuales.

Cuando Bentley escribió esto, en 1964, aún no se generaba la gran cantidad de reformas y técnicas didácticas con que contamos ahora, a la que se suma la aparición de la Internet; hoy ya no se concibe la emocionalidad dissociada del intelecto; por el contrario, se le comprende como una forma diferente de inteligencia, sobre todo a partir de las ideas de León Semenovitch Vigotsky, o por lo menos en la teoría se considera así.

Si el teatro ha sido un auxiliar pedagógico para la enseñanza de otras asignaturas, es precisamente a causa de la gran posibilidad de asimilación significativa que posibilita. Pero ¿hasta qué punto la pedagogía puede ahora ser auxiliar del teatro y retribuirle logrando que se establezca como un elemento integral del proceso educativo?

Técnicas didácticas recientes (como el aprendizaje significativo que considera los diferentes estilos de aprendizaje y los hemisferios cerebrales), fundamentan su eficacia en la necesidad de que el alumno establezca una relación directa consigo mismo sobre los temas y conceptos de estudio, y ello se logra a partir de la asociación emocional; así es como logran establecerse símbolos y nexos directos con el significado de los temas de aprendizaje, asimilándolos no sólo de manera placentera sino natural.

El proceso creativo asociado al teatro guarda estrechos símiles con este tipo de orientación pedagógica. Un actor sería incapaz de memorizar largos parlamentos sin elaborar este complejo proceso, mediante el cual establece una partitura emocional de asociaciones (sea por imágenes, vivencias u otros factores ligados íntimamente con su personalidad), de manera que las complejas frases de un texto se asimilen a partir de los significados elaborados. Esto también permite elaborar un perfil del comportamiento y carácter del personaje, con lo que el aprendizaje es aún más profundo, ya que en el proceso actoral se registran, de forma significativa, las experiencias a las que se enfrenta el personaje.

No es raro entonces encontrar actores que pueden recordar sin problema los largos parlamentos de un personaje representado años atrás, pues cada palabra ha sido aprendida profundamente a partir del proceso que el teatro implica: unificando emociones, dotando de significado a los distintos elementos (parlamentos, movimientos, utilería, vestuario, escenografía), y mediante el trabajo físico y mental.

Vigotsky (1972) perfilaba el complejo sistema establecido dentro de la psicología del arte, tomando precisamente como punto modelo este aspecto del proceso actoral; sin embargo, no logró integrar –aunque lo intuía– otra de las estructuras del teatro (y como la catarsis, también efecto) que completa la ecuación creativa y artística, sea como espectador o actor: la *anagnórisis* (Aristóteles, 1989) traducida como *reconocimiento*. Nuevamente apelando a la raíz lingüística, que define *re* como el sustrato de lo real, la cosa, el proceso dramático conlleva un sentido didáctico por naturaleza: conocer la realidad, la del ser. El efecto final del proceso dramático culmina con el *reconocimiento* de la realidad, del ser producto de lo experimentado en la situación ficticia representada.

En ese sentido, el aprendizaje del teatro permite el desarrollo de las competencias básicas de forma directa, como una experiencia más que un *proceso mental inferido*. El alumno comprende, por ejemplo, el concepto *conflicto* como una relación dinámica de fuerzas contrapuestas, que a partir del desarrollo de las acciones derivadas tendrán diferentes resultados. El alumno identifica el problema que enfrenta el personaje y las consecuencias de sus acciones, tanto para sí mismo como para la sociedad en la que se desenvuelve. Durante el proceso de apropiación y creación del personaje establecerá análogamente la relación en sí mismo, encontrando símiles que, a partir de la ficción, pueden dotarlo de aprendizaje para su desenvolvimiento en la realidad. Hamlet duda y no actúa. El alumno aprende igual las consecuencias de no actuar y mantenerse en la duda, por poner un ejemplo.

A partir de esa experiencia, podemos reconocer los alcances que pueden expresar en la realidad las confrontaciones de un individuo ante la duda, siguiendo nuestro ejemplo, y entender con ello la importancia de la autonomía del ser. Las dudas de Hamlet nos recuerdan las propias y nos permiten analizarlas y comprenderlas en un proceso que el teatro permite elaborar de manera creativa y natural.

También así se trasciende el aspecto emocional, integrando todo un sistema donde emociones, imaginación y percepción estructuran un grupo de elementos que constituyen en sí, de manera indirecta, un conjunto de aprendizajes significativos sobre el entorno, los otros y su naturaleza social, pero más profundamente, sobre uno mismo y su ser; representa, en resumen, una forma de acceso a la conciencia de sí mismo.

La pedagogía del teatro en la educación básica

En el caso de los actores o espectadores adultos, el proceso que describimos se suma a las complejidades formales y creativas del arte en respuesta a la experiencia de vida. El proceso con alumnos jóvenes, sean niños o adolescentes, debe cuidar aspectos que requieren de una gran complejidad emocional y psicológica, para ubicarse dentro del proceso que experimenta cada niño. Los efectos de catarsis y anagnórisis no deben plantearse como el objetivo final para la enseñanza del teatro, porque acaso serán resultado de lo realmente importante a nivel artístico desde un punto de vista pedagógico: *el proceso*.

En ese sentido, se recomienda la integración gradual de la enseñanza del teatro comenzando con elementos de expresión corporal y juegos en los primeros niveles de la educación básica, para culminar la plena integración del teatro como asignatura en los dos últimos niveles de la misma. Así, es posible componer de manera transversal y multidisciplinaria los elementos aprendidos a partir de las otras tres disciplinas artísticas que se enseñan en los niveles pre-



vios (música, danza y artes visuales), porque la complejidad emocional y psicológica que demanda el teatro solo será asimilada pedagógicamente por el alumno que logró mayor madurez, desarrollando su capacidad de abstracción y representación del mundo, de acuerdo con las demandas de su desarrollo emocional y psicológico en cada etapa de su vida. Entonces, el desarrollo de las competencias artísticas encuentra en el teatro la posibilidad de estructurarse como un conjunto coherente y dinámico.

En el teatro, el alumno reafirma el conocimiento de sí mismo mediante el trabajo físico que realiza con la expresión corporal y vocal (donde se integran elementos aprendidos de la danza y la música), pero los pone a disposición del proceso creativo de la ficción mediante la creación de personajes. Con ello se trabaja de forma directa la motivación, en concordancia con las competencias artísticas. Asimismo, en este proceso se integra a un sistema colectivo donde, tomando en cuenta la estructura de competencias artísticas del trabajo en equipo, se adapta a una estructura social compleja en la que el otro es tan importante como yo, y se desarrollan a la par para que la ficción, elemento base del arte dramático, pueda existir y representarse.

La estructuración de un guión, por ejemplo, durante una improvisación, le permite entender no sólo las diferentes características que conforman una lógica argumental sino que, ante la necesidad del desarrollo de competencias que fomenten la investigación, el autodidactismo y el despertar creativo, cuestiona las probabilidades de desarrollo de diferentes acontecimientos para establecer hipótesis artísticas, aprendiendo, en un proceso de competencias entrelazadas, a resolver los conflictos dramáticos mediante el uso creativo de su criterio.

La puesta en escena rescata mucho de lo aprendido a través de las otras disciplinas artísticas (música, danza y artes visuales), integrando elementos como el ritmo, pero ahora entendido no a partir de un pulso temporal, sino de una lógica social; también integra el desarrollo estético y visual de la puesta en

escena en un proceso más complejo de elementos plásticos, sonoros y sensoriales puestos a su disposición. La estructuración de un guión, por ejemplo, durante una improvisación, le permite entender al alumno las diferentes características que conforma una lógica argumental pero, además, ante la necesidad del desarrollo de competencias que fomenten la investigación, el autodidactismo y el despertar creativo, le enseña a cuestionar las probabilidades de desarrollo de diferentes acontecimientos para establecer hipótesis artísticas, aprendiendo así a resolver los conflictos dramáticos mediante el entrelazamiento de diversas competencias (incluido el uso creativo de su criterio).

¿Cómo plantear la enseñanza del teatro en las escuelas? Es curioso que una de las recomendaciones más acogidas por los docentes de nivel superior brinda un punto de partida: “para actuar sería recomendable que el novel aspirante a actor recordara cómo jugaba a encarnar personajes en sus juegos infantiles y se comprometiera con su proceso creativo de la misma manera como lo hacía entonces; debieran jugar como lo hacían de niños”. Uno de los textos teóricos fundamentales del teatro contemporáneo cierra, a manera de conclusión, con la siguiente frase: el teatro es juego (Brook, 1986:IX).

Vigotsky señalaba al juego como uno de dos aspectos fundamentales que explica el gusto que los niños expresan ante el teatro. Y efectivamente, como bien señalan los docentes del nivel superior, el niño expresa en sus juegos una capacidad creativa en términos dramáticos, que se explica por el sincretismo creativo que expresa el teatro. El niño crea la situación dramática de su juego, a sus personajes, sus vestuarios y elementos de utilería, su escenografía y vive el momento como una experiencia ficticia, con plena consciencia de la frontera con lo real. A ello se suma un segundo elemento señalado como fundamental: “[...] el drama, basado en la acción, en hechos que realizan los propios niños, una del modo más cercano, eficaz y directo la creación artística con las vivencias personales” (Vigotsky, 2003:51).

El teatro permite al niño edificar la vida (Vigotsky, 1972) de manera directa, gozosa e inmediata dada la naturaleza motriz de la imaginación infantil, que requiere de la representación y reproducción de lo que observa en su entorno para explicarse la realidad. El teatro es el arte de la representación de la realidad (una operación reservada sólo al complejo cerebro humano) por medio del cuerpo, la voz y el planteamiento de una situación. Todo ello a partir de un elemento central: el juego.

Vigotsky también advierte sobre el cuidado que hay que tener al adaptar el proceso de aproximación al teatro y no imponer al alumno de nivel básico un proceso teatral adulto, en el que deba memorizar un texto previamente escrito:

Algunos pedagogos se manifiestan terminantemente contra el arte teatral infantil basándose en sus peligros referidos al desarrollo prematuro de la vanidad, la afectación, etc. Y, efectivamente [...] cuando pretende reproducir directamente las formas del teatro adulto, constituye una ocupación no muy recomendable para los niños. Empezar con un texto literario [...] frena la creación infantil y convierte a los niños en repetidores de frases ajenas obligados por el libreto. Por eso se acercan más a la comprensión infantil las obras compuestas por los propios niños o improvisadas por ellos. [...] No se debe olvidar que la ley básica del arte creador infantil consiste en que su valor no reside en el resultado, en el producto de la obra creadora, sino en el proceso mismo (Vigotsky, 2003:81).

El teatro en sí es aprendizaje, pero con estructuras muy específicas que al adaptarse al nivel básico deben modificarse de acuerdo con las necesidades particulares del alumno. Hoy su enseñanza está supeditada a la importancia que se otorga a otras asignaturas, y en esta jerarquización se pierde la oportunidad de aprovechar sus recursos para el desarrollo del individuo.

La persona que se acerca al teatro desarrolla, a partir de la naturaleza colectiva del mismo, un sentido de comunión con sus compañeros, de contacto directo consigo mismo al poner en juego sus emociones, su cuerpo, su voz, transformarse en otro, lo que lo dota de consciencia sobre la otredad, pero sobre todo, de sí mismo, y más aún, explota la capacidad de abstracción humana hasta el punto de poder definir fronteras entre lo real y lo ficticio; el teatro es un medio infalible de reconocimiento; es decir, conocimiento de la realidad desde una perspectiva diferente a la que aportan las ciencias, mediante la representación.

En México todavía existe la noción de que el tiempo invertido en el aprendizaje artístico responde a un complemento para la educación y suele establecerse como pasatiempo, más que como necesidad; no se le considera prioritario en virtud de los condicionamientos establecidos por el panorama económico, ahora globalizado.

Es cierto que existen algunos esfuerzos, como el programa de teatro escolar impulsado en conjunto por la SEP y el INBA, en particular mediante la muestra de grupos de teatro de nivel secundaria, donde especialistas en la materia asesoran directamente a profesores y alumnos con sus montajes que presentarán. Un ejemplo claro de obstáculos se observa en el desarrollo del Encuentro Nacional de Grupos Infantiles de Teatro, convocado y organizado por Conaculta a través de "Alas y raíces a los niños", que realiza una labor similar a la del programa de teatro escolar ya citado, a escala nacional.

Se convoca a grupos de teatro integrados por actores que oscilan entre los siete y 13 años de edad de todo el país, para participar en el encuentro anual que cambia su sede cada año. Una vez seleccionados los grupos, los directores (en su mayoría profesores de escuela o de talleres de teatro) deben acudir a una semana de talleres con especialistas para realizar cambios a sus puestas en escena con miras a perfeccionar los trabajos para su posterior presentación durante la semana que dura el encuentro.

La pedagogía del teatro en el mundo

A escala mundial, diversos países despliegan esfuerzos para dotar a la enseñanza del teatro, en el nivel básico, de una importancia estructural titular (y no auxiliar o complementaria). Resalta el caso de Inglaterra, cuyas propuestas de enseñanza marcan una pauta precisa, si bien todavía en desarrollo, sobre las directrices a nivel mundial. Estudios preliminares, como los del doctor Anton Franks, permiten vislumbrar no sólo la importancia didáctica del teatro en la formación del alumnado como individuos integrales, sino las técnicas que ya se emplean en las aulas con alumnos de educación secundaria y que están en proceso de adaptación para el nivel primaria (Franks, 2004).

Partiendo de la premisa de que existe un proceso de dramatización cotidiano de los acontecimientos efectuado por la gente en general (por medio de los noticieros, la televisión y el cine), Franks sostiene que el hecho dramático ya es parte del individuo, porque es un elemento integrado en su entorno (agregamos incluso que es parte de la herencia histórica humana de toda cultura).

La enseñanza de las estructuras teatrales en las escuelas encuentra, en las observaciones de Franks sobre el sistema implementado por el Ministerio de Cultura Británico (Phillips, 1999), una fuente que posibilita en el alumno la asimilación del teatro de manera natural desde la infancia. Los ejercicios que realizan los alumnos ya cuentan con un nivel de dificultad que, en nuestro país, apenas se integran a nivel superior durante el primer semestre de estudios de arte dramático. Los alumnos elaboran complejas improvisaciones dramáticas, estructuran guiones, reflexionan sobre los elementos básicos del teatro y se desenvuelven en escena desde pequeños.

Ante la diversidad cultural que experimenta el Reino Unido, dados los procesos de migración e intercambio cultural, los alumnos aprenden con ello la forma en que las particularidades individuales enriquecen y transforman la aproximación epistemológica y hermenéutica del mundo sobre los escenarios: una pequeña de origen hindú aporta la gestualidad distintiva de su cultura a



un cuadro específico, de manera diferente a una pequeña originaria de los barrios emblemáticos londinenses. Ninguna de las versiones es mejor que la otra, sólo son formas diferentes de teatralidad que expresan por igual distintas maneras de manifestación cultural del ser, o personalidades.

Junto con esto, el British Council pone a disposición del internauta, herramientas de consulta en línea; además, resalta la recomendación de *Drama with Children* (1999) escrito por Sarah Phillips, no sólo por su contenido sino porque expresa la importancia que tiene la enseñanza del teatro y cómo impulsa la difusión y elaboración de materiales didácticos sobre el tema, así como su edición y publicación. No se trata de una actitud de apoyo, ni siquiera de compromiso con la educación, sino que es una profunda toma de conciencia sobre la importancia del arte en la enseñanza básica, ubicándola como prioridad en políticas públicas.

El liderazgo del Reino Unido y de Alemania respecto al desarrollo pedagógico del teatro, no sólo se explica por la rica tradición histórica teatral que define en gran medida la importancia de dichos programas en sus escuelas, sino por el *interés* (Brook, 1987) que sus gobiernos y sociedades aportan; a ellos se suma Australia, heredera de la riqueza cultural británica que en la actualidad plantea innovaciones interesantes matizadas por los particulares rasgos culturales de dicha nación. Un poco detrás están Rusia, Uganda y Brasil, que ya expresan la conformación de programas de estudio y eventos paralelos (congresos, seminarios y festivales), donde el tema central lo ocupa la enseñanza del arte dramático dirigido a niños y jóvenes. Éste es el caso del 17º Congreso Mundial Drama en la Educación, de 2009, organizado por el Österreichischen Bundesverband für Außerberufliches Theater.¹³

En este congreso participaron como exponentes Brad Haseman, de Queensland University, Australia; la doctora Christel Hoffman, por la Academy Osnabrück, Alemania; el doctor Andy Kempe, de la Universidad de Reading,

¹³ Véase en: <http://www.oebvtheater.at/>

Inglaterra; Alice Ivanova, profesora del Departamento del Dramatic Theatre de San Petersburgo, Rusia; Frank Katoola, director de Children of Uganda, y Dan Baron Cohen, activista cultural, dramaturgo y educador teatral en Brasil. A lo largo de una semana, todos compartieron su conocimiento y la experiencia que, como educadores, han enfrentado en sus lugares de origen. No hay registro preciso de si hubo algún participante mexicano, que sería deseable.

Lo que puede concluirse es que, en gran medida, los esfuerzos de innovación pedagógica del teatro aún responden a intereses y esfuerzos personales que comienzan a integrarse, en algunos casos de manera institucional o gubernamental, a programas de mayor impacto en la sociedad. Un ejemplo del esfuerzo individual lo constituye Matt Buchanan, en Estados Unidos,¹⁴ quien impulsa por medio de un sitio en Internet sus propuestas e inquietudes, así como Andrew McCann en el Reino Unido.¹⁵

Ellos demuestran que Internet constituye una herramienta fundamental en la pedagogía, y es mucho lo que falta por investigar y desarrollar para aprovechar el medio, de manera que se difunda el teatro y se pueda integrar a los usuarios prácticamente "natos" de dicha herramienta: los alumnos.

En relación con México podemos decir que está rezagado en este proceso y casi es incompetente, como ocurre en otros campos.¹⁶

En esa misma línea, y desde la condición crítica que sostiene el país desde hace unos 40 años, es preferible poner el acento en la serie de áreas de oportunidad que esta situación perfila. Dado que es territorio virgen, México puede colocarse a la vanguardia del proceso de desarrollo educativo artístico, por lo menos a nivel regional en América Latina.

¹⁴ <http://www.childdrama.com/mainframe.html>

¹⁵ <http://www.dramateachers.co.uk/>

¹⁶ De las economías consideradas emergentes, por ejemplo, México ya fue superado por sus otrora iguales: Rusia, China, India y Brasil; cabe señalar, en el caso de esta última, que sí ha tomado en cuenta el proceso educativo de las artes como prioridad en sus esquemas de enseñanza.

También cuenta con una rica tradición teatral, producto en principio del proceso de mestizaje y evangelización español durante el periodo novohispano (la colonización española no se entiende sin la fuerte influencia evangelizadora de sus ministros, que acudieron al teatro mediante los autos sacramentales, para transformar la estructura ideológica, religiosa y cultural prehispánica), mismo que se enriqueció con diversas expresiones. Ahora, sin ir más lejos, cuenta con una fuerte producción teatral en una cartelera que ofrece diferentes tipos de montajes teatrales para los más diversos gustos.

El esquema cultural actual implementado por el gobierno mediante el Conaculta y el Fonca, que se fortaleció durante los gobiernos de la década de 1990, si bien es perfectible y requiere un mayor compromiso de apoyo por parte del gobierno (que se traduzca en recursos financieros, humanos y de mayor apoyo al estudio, así como de una transparencia y ajuste en los mecanismos y criterios para el ejercicio de apoyos financieros a los artistas), cuenta ya con las bases y la infraestructura necesarios para sostenerse y desarrollarse plenamente. Requiere, tan solo (y he aquí uno de los grandes retos históricos que enfrentan gobernantes y funcionarios) de voluntad política, legislaciones, reformas y espacios autónomos y autosustentables comprometidos con un esquema de desarrollo en un mediano y largo plazos.¹⁷

Definir las políticas de desarrollo pedagógico para las artes es la mejor oportunidad de brindar alternativas de crecimiento para la sociedad, y va en completa concordancia con la necesidad de erradicar y modificar otros flagelos que debilitan a la sociedad y al Estado mexicanos, como es el caso de la delincuencia organizada.

¹⁷ Estudios económicos recientes demuestran que el nivel de desarrollo que compartíamos México y China en la década de los 70 era prácticamente idéntico. El plan de desarrollo chino se estructuró con estrategias a mediano y largo plazos que hoy la ubican en el camino de la transformación hacia una superpotencia. En México, el esquema de obtención de beneficios y utilidades en el corto plazo nos mantiene a la saga y subordinados a intereses económicos y culturales más poderosos.

Quizá en un futuro podamos obtener reconocimiento internacional por los logros que se deriven del desarrollo de estas propuestas, en detrimento de los clichés que nos ubican como un país de delincuentes.

El ritmo de cambios que marcó la globalización requiere de elementos que fortalezcan al individuo. El individuo encuentra el valor de sus aportaciones gracias a sus particularidades. Enseñar teatro permite a cada individuo identificar los aspectos que lo hacen único sin descalificar los aspectos que hacen igualmente único al otro.

En la era de la información, nos aventuramos a indicar que el teatro tendrá un resurgimiento a partir de su descubrimiento y enseñanza en las escuelas. En una sociedad *apantallada*,¹⁸ como la que vivimos, las artes ofrecen lo que otros medios no pueden: un contacto humano directo. El teatro, como arte escénica fundamental, a la par de la danza, lo otorga de una manera sublime. Y es igual para los retos que plantea esta nueva era, el mayor capital vendrá indicado en términos económicos o de medios de producción, pero más del conocimiento.

El teatro, como arte que posibilita el reconocimiento humano, abre las puertas no sólo de la sensibilidad e imaginación, sino del intelecto y del espíritu, hacia una actitud perceptiva y receptiva, de resolución inmediata de problemas en colectivo, que constituye una de sus mayores fuerzas.

Si el teatro es juego, en tanto representación de la realidad, es precisamente porque la vida plantea una diversidad de juegos. La nueva era, de la que México puede ser parte o tristemente sostener su política derrotista, requiere de personas, en tanto individuos, preparadas y capaces de asimilar toda la información que pueda atravesarse en el camino, pero discernir cuál es necesaria, como un acto significativo de selección.

¹⁸ Considero aquí el estrecho contacto que sostenemos con las pantallas de toda índole, especialmente las de cine, televisión y computadora.

Concluyendo este capítulo, tomemos en cuenta la siguiente cita:

El silencio tiene dos polaridades. Hay un silencio muerto, el silencio de los muertos, que no nos es de ayuda a ninguno de nosotros, y existe otro silencio –que constituye el momento supremo de comunicación–, el momento en que las personas, en general divididas entre sí por cualquier clase de barrera naturalmente humana, súbitamente se descubren unidas en verdad. Entre los dos silencios están las áreas en que se alzan todas las preguntas (Brook, 1999:IX).

Todo lo que se muestra sobre un escenario teatral está cargado de un significado; si no es así, está muerto. Una persona que no es capaz de significarse a sí misma y a otro en la vida (y dicen que la vida es un escenario), no podrá hacer re-sonar su voz, guardará silencio.

Quien se acerca al teatro no puede interpretar la vida como un simple transcurrir. Puede interpretarla como juego, como una tragedia o una comedia, puede percibirla cargada de diferentes tonalidades y sonidos, de diferentes voces, como aquéllas que resuenan en el escenario, y con ellas representar el mundo y explicarse a sí mismo ante la realidad. El teatro es la confirmación de la *representación*, desde su sentido más aristotélico hasta el más idílico. El teatro hace presente porque es acción, y como dijera Peter Brook, es juego, el juego de hacer presente, de *re-presentarse*, de transformar el presente, de una manera que los medios de comunicación no pueden lograr.



4. El enfoque por competencias y la enseñanza de las artes

En el mundo, la educación escolar se encuentra en un proceso de reconfiguración para enfrentar su tarea de formar a los ciudadanos. Lo que hoy ofrecen las escuelas a los alumnos tiene que estar en sintonía con sus intereses y los requerimientos sociales; esto implica un reto para las instituciones (Zorrilla, 2009:17-18). La perspectiva de la educación por competencias trata de dar respuesta a ese desafío bajo la premisa de que la escuela debe formar personas capaces de aprender permanentemente; es decir, aprender a lo largo de la vida. Aprender a lo largo de toda la vida involucra tres niveles de desarrollo íntimamente ligados: el desarrollo personal y cultural, el desarrollo social y el desarrollo profesional.

La OCDE (2005) a través del proyecto Definición y Selección de Competencias (DeSeCo)¹⁹ realizó un estudio en 12 países para:

Desarrollar un marco conceptual con bases teóricas para comprender las destrezas y competencias necesarias para llevar una vida personal y socialmente valiosa en un Estado democrático moderno. La meta principal es brindar puntos de referencia generales para un mayor desarrollo teórico y trabajo futuro en la medición de las competencias. La clave

¹⁹ Véase: http://www.oecd.org/document/17/0,3343,en_2649_39263238_2669073_1_1_1_1,00.html

de este proyecto es la idea de que el trabajo debería ser realizado en un ambiente internacional e interdisciplinario, para crear un entendimiento común del tema (Herch, Rychen y Konstant, 1999:11).

Producto de ese estudio es la identificación de las competencias clave (*key competences*); es decir, competencias para el bienestar personal y el buen funcionamiento de una sociedad (OCDE, 1999). Tres fueron las competencias clave: el uso de herramientas para interactuar efectivamente con el ambiente (físico, de la tecnología de la información y sociocultural); poder comunicarse con otros; poder tomar la responsabilidad de sus propias vidas y desenvolverse en un contexto social más amplio con autonomía.

En sentido estricto, las competencias clave son metacurriculares, que postulan una posición frente a la educación (Feito, 2009), por ello es que el estudio de la OCDE fue la base para que, países como Francia o España siguiendo la recomendación del Parlamento Europeo, se dieran a la tarea de especificar ocho competencias básicas:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

Como señala Bolívar (2008), al seleccionar las ocho competencias clave, éstas se ajustaron con las disciplinas o los ámbitos escolares, en tanto que el Proyecto DeSeCo, al enfocarse en el aprendizaje para la vida, se encamina hacia

una fundamentación interdisciplinaria: permitir la apertura del ámbito escolar y establecer la evaluación de la competencia más allá de las asignaturas.

En el caso de México, se optó por determinar, para el logro del perfil de ingreso de la educación básica, las competencias para la vida que deberán desarrollarse por todas las asignaturas que comprenden los planes y programas:

Competencias para el aprendizaje permanente. Implica la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de la vida, de integrarse a la cultura escrita y matemática, así como movilizar los diversos saberes culturales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.

Competencias para el manejo de la información. Se relacionan con la búsqueda, evaluación y sistematización de información; con pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; con analizar, sintetizar y utilizar información; con el conocimiento y el manejo de distintas lógicas de su propia construcción en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales.

Competencias para el manejo de las situaciones. Son aquéllas vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos, como los sociales, culturales, ambientales, económicos, académicos y afectivos, y de tener iniciativas para llevarlos a cabo; enfrentar el riesgo y la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la solución de problemas y manejar el fracaso y la desilusión.

Competencias para la vida en sociedad. Se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder en favor de la democracia, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar considerando las formas de trabajo en la sociedad, los gobiernos y las empresas, indi-

viduales o colectivas; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de las tecnologías; actuar con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y el racismo y manifestar una conciencia de pertenencia a la propia cultura, al país y al mundo (SEP, 2009:41-42).

Las competencias para la vida plantean no sólo un punto de llegada sino de partida para el desarrollo de la persona, así como los aspectos sustantivos para el desarrollo de niños y jóvenes.

El concepto de competencia en la educación básica en México implica:

Un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas (SEP, 2009:40).

En consecuencia, con la perspectiva de las competencias se determinaron, para el currículo, campos formativos con el propósito de identificar, atender y dar seguimiento a los distintos procesos del desarrollo y aprendizaje, además de contribuir a la organización del trabajo docente y desarrollar las competencias. Se puede ilustrar la función de los campos formativos en el sentido que se ha descrito con lo propuesto en el *Programa de Educación Preescolar 2004*, que señala:

El agrupamiento de competencias en campos formativos facilita la identificación de intenciones educativas claras, evitando así la ambigüedad e imprecisión, que en ocasiones se intenta justificar aludiendo al carácter integral del aprendizaje y del desarrollo infantil. Por otra parte, los campos formativos permiten identificar las implicaciones de las

actividades y experiencias en que participen los pequeños; es decir, en qué aspectos del desarrollo y aprendizaje se concentran (lenguaje, pensamiento matemático, mundo natural y social, etcétera), pero no constituyen “materias” o “asignaturas” que deban ser tratadas siempre en forma separada (SEP, 2004:48).

Tabla 6. Campos formativos del Programa de Educación Preescolar 2004²⁰

Campos formativos	Aspectos en que se organizan
Desarrollo personal y social	Identidad personal y autonomía. Relaciones interpersonales.
Lenguaje y comunicación	Lenguaje oral. Lenguaje escrito.
Pensamiento matemático	Número. Forma, espacio y medida.
Exploración y conocimiento del mundo	Mundo natural. Cultura y vida social.
Expresión y apreciación artísticas	Expresión y apreciación musical. Expresión corporal y apreciación de la danza. Expresión y apreciación plástica. Expresión dramática y apreciación teatral.
Desarrollo físico y salud	Coordinación, fuerza y equilibrio. Promoción de la salud.

²⁰ Tabla tomada de SEP (2004), *Programa de Educación Preescolar 2004*, México, p. 42.

En la tabla 7 se pueden observar las competencias que corresponden al campo formativo de Expresión y apreciación artística para preescolar.

Tabla 7. Aspectos en los que se organizan el campo de expresión y apreciación artísticas²¹		
Aspectos en los que se organiza el campo		
	Expresión y apreciación musical	Expresión corporal y apreciación de la danza
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> • Interpreta canciones, las crea y las acompaña con instrumentos musicales convencionales o hechos por él. • Comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha. • Se expresa por medio del cuerpo en diferentes situaciones con acompañamiento del canto y de la música. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se expresa a través de la danza, comunicando sensaciones y emociones. • Explica y comparte con otros las sensaciones y los pensamientos que surgen en él al realizar y presenciar manifestaciones dancísticas.
	Expresión y apreciación plástica	Expresión dramática y apreciación teatral
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> • Comunica y expresa creativamente sus ideas, sentimientos y fantasías mediante representaciones plásticas, usando técnicas y materiales variados. • Comunica sentimientos e ideas que surgen en él al contemplar obras pictóricas, escultóricas, arquitectónicas y fotográficas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explica y comparte con otros las sensaciones y los pensamientos que surgen en él al realizar y presenciar manifestaciones dancísticas. • Representa personajes y situaciones reales o imaginarias mediante el juego y la expresión dramática. • Identifica el motivo, tema o mensaje, y las características de los personajes principales de algunas obras literarias o representaciones teatrales y conversa sobre ellos.

²¹ Tabla tomada de SEP (2004), *Programa de Educación Preescolar 2004*, México, p. 92.

En el caso de la primaria, las competencias artísticas se ubican en el campo del Desarrollo Personal y para la Convivencia. El Plan de estudios, que está en etapa de prueba, indica:

En este programa los ejes de formación tienen la función de dirigir los contenidos educativos a propiciar el desarrollo y fortalecimiento de competencias artísticas. La selección de las siguientes competencias está relacionada con la importancia que para las niñas, los niños y jóvenes tiene acercarse al conocimiento de los lenguajes artísticos y aprovecharlo en el desarrollo humano. A continuación se presentan las competencias propuestas:

Percepción estética. Implica integrar la información que proporcionan los sentidos del individuo en relación con el ambiente y lo hace consciente de su entorno; es darle significado a las vivencias y valorarlas a través de las manifestaciones artísticas.

Abstracción interpretativa. Se refiere al proceso del pensamiento que permite describir, comparar, clasificar, jerarquizar e interpretar las percepciones para elaborar un concepto del objeto o de la circunstancia. En el desarrollo de esta competencia se pretende que el alumno logre congruencia entre lo que ve, siente, piensa, hace y dice.

Comunicación creativa. Es el proceso cognitivo y afectivo que utiliza un sistema estructurado de signos; es decir, un lenguaje, mediante el cual el individuo establece contacto con el mundo percibido para relacionarse con él. El uso adecuado de los lenguajes permite al individuo expresar sus ideas, conceptos, significaciones y emociones o sentimientos respecto a lo que le rodea; el lenguaje más utilizado para comunicarnos es el verbal; sin embargo, existen

otros, como el gestual, el corporal, el semiótico, el musical y el visual (SEP, 2009:257).

Mientras que en la educación secundaria:

El propósito principal de las artes en la educación básica es impulsar el desarrollo del pensamiento artístico por medio de las habilidades de sensibilidad, percepción y creatividad, mismas que se abordan en los contenidos de los distintos bloques y se organizan en ejes de enseñanza y aprendizaje de las artes; éstos son, a su vez, las competencias propias del trabajo artístico: expresión, apreciación y contextualización (SEP, 2006:20).

La educación basada en competencias involucra cambios en la aproximación de la enseñanza; bajo este enfoque, la enseñanza no debe centrarse sólo en los saberes conceptuales sino actuar en todas las dimensiones del desarrollo de la persona. Garagorri plantea que la educación básica no nada más se concibe como un periodo formativo propedéutico para que el niño o el joven acceda al siguiente nivel educativo, más bien que su función principal es "preparar para que el alumno pueda iniciar el largo recorrido de la vida en las mejores condiciones, se amplía el sentido que habitualmente se da a este periodo" (Garragoni, 2007:51). De tal manera que las competencias para la enseñanza de las artes constituyen un espacio de virtudes pedagógicas ávido de ser explorado.

Gómez Arcos (2005) señala "que el arte es la actividad, por principio, puramente disciplinar, por lo que no conviene abordarlo desde un área. En él entra el juego, el teatro, la música, la danza, la poesía o los medios tecnológicos y multimedia", por ello debe abordarse desde un currículo abierto que permita fomentar la enseñanza con base en las distintas asignaturas, siendo un instru-

mento eficaz para conseguir metas de aprendizaje significativo, constructivo y corresponsable.

La enseñanza de las artes permite desarrollar la creatividad del individuo, lo que le posibilita encontrar la forma de expresión más adecuada a su sensibilidad y sus necesidades de comunicación. Existen cuatro indicadores propuestos por Torrente (citado en Marín, 2003) para las competencias artísticas: la originalidad, la flexibilidad, la productividad y la elaboración, mismos que, según Marín, implican además: análisis, síntesis, comunicación, sensibilidad para los problemas, redefinición y nivel de invenciones.

Las competencias artísticas tienen como implicación, en el ámbito de la escuela, lo siguiente:

- Motivación del alumno.
- Despertar la creatividad.
- Investigación.
- Autodidactismo.
- Trabajo en equipo (Gómez Arcos, 2005).

Aprendizajes esperados

Los aprendizajes esperados, según los factores que implica la competencia y el cúmulo de habilidades y actitudes que han de poseer los individuos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, serán congruentes con la realidad específica del espectro sociocultural, con el fin de que éstas resulten significativas para los individuos. En los aprendizajes esperados es fundamental considerar el aprendizaje significativo como una de las premisas básicas para que pueda darse una apropiación de conocimiento; en este sentido, Giráldez propone tres dimensiones, a considerar, para el desarrollo de la competencia cultural y artística:



1) Los estudiantes aprenden a través de la investigación y del estudio (de determinadas manifestaciones artísticas y culturales, y de su relación con la historia y determinados contextos sociales); 2) los estudiantes aprenden de la interacción con los objetos, las representaciones artísticas y las manifestaciones culturales, con los artistas, los distintos agentes de la cultura y sus profesores, y 3) los estudiantes aprenden a través de su propia práctica cultural y artística (Giráldez, 2007:95).

Asimismo, Giráldez señala que los aprendizajes esperados tienen que ver con tres procesos básicos: percepción, producción e investigación-reflexión. Esos aprendizajes están íntimamente relacionados con la experiencia personal de los alumnos, la cual juega un papel fundamental ya que se actúa, crea y construye según los contextos. Si la experiencia del alumno entra en juego se crea una conciencia personal y social que le permite observar los problemas desde diferentes perspectivas y entenderse como parte de la mejora continua de su comunidad.

El profesor tiene la posibilidad de echar mano de referentes y situaciones específicas, como manifestaciones artísticas, buscando la relación contextual de las aulas o los espacios escolares, y las características del entorno de desarrollo del alumno, brindando y potenciando el cúmulo de oportunidades bidireccionales de aprendizaje continuo, transversal y, por ende, significativo (Giráldez, 2007).

La definición de aprendizajes esperados tiene como alternativa la teoría del conocimiento situado; es decir, una vez que el individuo se encuentra en relación directa con el entorno que le resulta importante, afirma Giráldez “el desafío consiste en proporcionar a los estudiantes experiencias artísticas que les resulten interesantes y estimulantes, y que sean relevantes para sus vidas” (Giráldez, 2007:97). Para esto se requiere trabajar en proyectos interdisciplinarios y colaborativos que tengan finalidades específicas:

- La participación de los especialistas apoya el desarrollo de capacidades en cada disciplina.
- Los docentes pueden utilizar las artes para la relación con otras disciplinas.
- Es una oportunidad para compartir un espacio cultural entre padres e hijos.
- Las organizaciones artísticas participantes trabajan en conjunto con los programas educativos de los centros, y participan en las políticas de desarrollo de planes y programas curriculares.
- Los centros culturales, las organizaciones comunitarias, las bibliotecas y los centros de jóvenes, organizan actividades fuera de los horarios escolares y acercan a los alumnos a experiencias culturales dentro de la comunidad en el campo de las artes (Giráldez, 2007).

De igual importancia para los proyectos interdisciplinarios y colaborativos es reunir a las personas adecuadas, que tengan necesidades e intereses comunes, para trabajar en colaboración, además de que compartan la idea de cuáles competencias habrán de adquirir los alumnos para enriquecer su proceso de aprendizaje de las artes, en un sentido más amplio y transversal. La transversalidad se entiende como el trabajo de temáticas interrelacionadas, mismas que permiten la reflexión y el sentido formativo de los alumnos en una actividad realizada de manera personal, de tal forma que son complementados otros saberes de distintas asignaturas, propiciando en los alumnos una postura más crítica en la que se forman reconociendo los compromisos y las responsabilidades que les corresponden por el hecho de formar parte de una comunidad.

Si los implicados en la tarea formativa (alumnos, docentes, familias) tienen conciencia de los beneficios formativos y socioculturales que implica la actividad colaborativa, contarán con un ambiente propicio para desarrollarse en una atmósfera de confianza, donde el respeto mutuo y las acciones recíprocas

constituyen el aprendizaje en sí, además del propio reconocimiento y de la importancia que cada individuo dé a estos espacios.

Consideraciones para el trabajo del docente en la enseñanza de las artes

En la actualidad se busca que cada sujeto sea capaz de conseguir un desarrollo intelectual y personal a través de la adquisición de habilidades, conocimientos, valores y actitudes que le permitan desempeñarse de manera satisfactoria en la sociedad; como se ha visto, el arte tiene mucho que aportar a la consecución de este propósito.

Algunos autores señalan que para el desarrollo de las competencias artísticas es necesario considerar los siguientes factores: el desarrollo de la percepción, el desarrollo cronológico del individuo (edad), además de su disponibilidad y capacidad de manejar la información y la actividad concreta a desarrollar. Propiciar en los niños y las niñas la expresión de sentimientos, emociones y sensaciones, utilizando como medios las imágenes, los colores, el sonido, la música; es decir, la expresión creativa de los estudiantes. A través de las habilidades ya adoptadas se generan las nuevas, incitando al sujeto a desarrollar un pensamiento complejo crítico y reflexivo; por ello se propone que la asignatura sea transversal, para que permita la relación con cada una de las materias curriculares (Pérez, 2001).

En este sentido, Morton (2001) aporta otra idea central que rescata la naturaleza del desarrollo del individuo:

El lenguaje oral y escrito, así como los distintos lenguajes y materiales de las distintas disciplinas artísticas (música, danza, teatro, artes plásticas) constituyen sistemas simbólicos culturales mediante los cuales el niño



desarrolla su repertorio de recursos expresivos, críticos y explicativos del mundo que le rodea, y a la vez construye una visión reflexiva sobre sus experiencias (Morton, 2001:17).

Es fundamental considerar, en la planeación de clases y la concepción del arte mismo en la educación básica, la idea del juego. El juego simbólico es un elemento primordial para los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las artes que, como ya se apuntó, no tiene límites. Morton habla del juego simbólico:

El juego simbólico inicia al niño en la construcción de un sistema de significantes adaptables a sus deseos y necesidades, conformando la representación interna del mundo exterior, la cual puede manejarse en la imaginación, de ahí la importancia de incorporar las actividades que permiten las disciplinas artísticas y una nueva actitud lúdica para rescatar, en los procesos de aprendizaje, no sólo la reflexión sino el fortalecimiento del proceso creativo (Morton, 2001:17-18).

Además del desarrollo lúdico, el alumno requiere de un proceso de asimilación y acomodación de la experiencia creativa para el aprendizaje de las artes, mismo que permitirá el desarrollo de la asimilación artística, conformado por el nivel de conocimiento sobre arte y la capacidad de percibir, comprender y valorar la experiencia estética, consiguiendo así, propiamente, la iniciación al arte.

Para la enseñanza de las artes se debe evitar otorgarle un enfoque superficial y centrado en las manualidades, sentido que con frecuencia se le da, erróneamente, en la práctica. Muchas veces, las actividades relacionadas con las artes que se realizan en la escuela se dirigen a experiencias de maduración o lúdicas; con ello se pierde la oportunidad de extraer más beneficios, porque se

reduce al entretenimiento en lugar de ser utilizadas para gestar la sensibilidad creativa.

En este punto cabe hacer referencia integral a los lenguajes artísticos, porque tienen que ver con la posibilidad de enseñar sus metodologías y formas de enseñanza por medio de los aportes que el campo artístico ofrece, además de que se pueden incorporar a un enfoque de la enseñanza de otros contenidos que no sean exclusivos del arte.

La propuesta es recuperar la enseñanza de las artes como un medio que permita despertar y provocar conocimientos útiles; es decir, como estrategia para propiciar aprendizajes significativos que impliquen no sólo el desarrollo cognoscitivo o intelectual sino también las sensaciones, los sentimientos, el contacto con las personas, los materiales y las formas de expresión, donde el contenido artístico como tal se valore en su real dimensión. Al respecto, Fuentes (2004:68) señala que “el enfoque de educación artística integral se relaciona con los planteamientos curriculares y los contenidos de asignatura, por áreas de conocimiento, con la intención de que éstas se integren al resto de las asignaturas”.

Evaluación del aprendizaje

El proceso de evaluación implica tener claridad sobre lo que deseamos que los alumnos aprendan, asimilen y apliquen en las diferentes esferas en que se desarrollan. Constituye, además, un elemento valoral porque implica la emisión de juicios que se relacionan con las características de la materia, los hechos y conceptos relevantes para la resolución de problemas y su representatividad en la comunidad. Pero también, según lo propone Eisner (2002), requiere de algunas consideraciones o presupuestos básicos, a saber: la evaluación es una parte de las prácticas en la educación; se concibe como un proceso en la toma de decisiones; suministra in-



formación tentativa que depende del contexto. Sobre esta última consideración, la bibliografía revisada hace referencia constante a que la visión holística de la evaluación debe atender todas las dimensiones del individuo y sus circunstancias socioculturales. Así lo propone Wilson (citado por Bamford, 2009), quien plantea que la enseñanza de las artes y su evaluación implican una construcción social que refleja los valores de los contextos.

Las tareas que cumple la evaluación, según Agirre (2005:114), son:

- La evaluación es creadora de ambientes escolares, de modo que actividades cotidianas como leer, observar la naturaleza o ver una película tienen distinto significado fuera y dentro del ámbito escolar debido, en gran medida, a que en éste son objeto de evaluación.
- Sirve como medio de diagnóstico de la situación previa del estudiante para la detección de problemas en el proceso de aprendizaje y valorar el resultado final de dicho proceso. De este modo proporciona pautas para elaborar expectativas sobre los estudiantes, prever comportamientos y orientar su formación.
- Permite la adaptación de la enseñanza a las peculiaridades personales del alumno.
- Afianza el aprendizaje, actuando tanto en la consolidación de lo recordado como en la creación de estilos de aprender.

Scriven, en 1967, ya señalaba que la evaluación se debe considerar como parte integrante del proceso de desarrollo en el currículo, de aquí que propusiera dos momentos para el proceso de evaluación: formativa y sumativa (Stufflebean y Shinkfield, 1987). En la actualidad, a estos dos momentos se le agrega uno de carácter sustantivo, la evaluación inicial. Estos momentos tienen la siguiente finalidad:

- Inicial, que evidencie las formas de aprender.
- Formativa, que observe el progreso de los procesos de aprendizaje.
- Sumativa, que mida lo enseñado y las capacidades del alumno.

Los docentes atienden estos tres momentos para realizar un diagnóstico de las necesidades de los alumnos (evaluación inicial), dar cuenta de los avances por medio de subproductos que nos permiten analizar lo que ha sido realizado y los ajustes necesarios a hacer (evaluación formativa), en tanto que la evaluación final permite recuperar el trabajo llevado a cabo para asignar evaluaciones con parámetros cuantitativos y cualitativos, además de observar las características de los grupos y sus necesidades para atenderlas en procesos futuros. De hecho, esta fase de evaluación tradicionalmente se considera como el punto en el cual no puede intervenir; sin embargo, siendo congruente con la propuesta de la preocupación de los alumnos y los procesos de aprendizaje, puede ser de mucha utilidad para el inicio del diagnóstico del siguiente grado formativo.

En el marco de una educación centrada en competencias debe evaluarse de manera sistémica, natural y en el momento adecuado. La participación del docente y del alumno en los diversos momentos de la evaluación implica “[...] desarrollar habilidades para la observación, argumentación y reflexión que los lleva a emitir opiniones informadas y críticas, en el proceso mismo de evaluar, al ser evaluado, autoevaluarse y evaluar a los otros (heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación)” (SEP, 2010:15).

En el ámbito de la evaluación, Eisner advierte que es necesario actuar como un crítico de arte, en tanto que Hernández Hernández (2010:193) establece que los profesores requieren “apertura”:

- Conceptual, para dar cabida en la evaluación a resultados no previstos y acontecimientos imprevisibles.

- De enfoque, para dar lugar a recopilación de evidencias, tanto del proceso como de los resultados.
- Metodológica, para introducir procedimientos informales frente a la inflexibilidad estratégica formal, lo que supone pasar del monismo al pluralismo metodológico.
- Ético-política, para reconocer el camino que va de la evaluación burocrática a la democrática. Esto supone reconocer que los implicados también forman parte del proceso evaluativo, no sólo como ejecutores sino como referentes del propio proceso seguido, además de ser partícipes de las decisiones adoptadas.

Se han propuesto algunas estrategias para llevar a cabo la evaluación del aprendizaje en la enseñanza del arte:²²

Carpeta portafolio. Como bien indica Hernández Hernández (2008, 2010), es una estrategia de evaluación subsidiaria del arte, porque fue ahí donde se generó, pero pasó, de forma análoga, al ámbito de la enseñanza por iniciativa, entre otros, de los participantes en el proyecto Spectrum. Gardner (2008) señala que el portafolio puede considerar el análisis de cinco dimensiones:

- El perfil individual del alumno.
- Dominio de hechos, habilidades y conceptos.
- La calidad del trabajo.
- La comunicación.
- La reflexión.

²² Para revisar definiciones de otras estrategias, véase L. Pimentel (2009), “La evaluación en arte: algunos principios para la discusión”, en L. Jiménez, I. Agirre y L. Pimentel, *Educación artística, cultura y ciudadanía*, Madrid, Santillana.

Se puede definir al portafolio como:

[...] un contenedor de diferentes clases de documentos (notas personales, experiencias de clase, trabajos puntuales, controles de aprendizaje, conexiones con otros temas fuera de la escuela, representaciones visuales [...]) que proporcionan evidencias del conocimiento que se ha ido construyendo, las estrategias utilizadas para aprender y las disposiciones de quien lo elabora para seguir aprendiendo.

En este sentido, un portafolio es algo más que una recopilación de trabajos o materiales metidos en una carpeta, o los apuntes y notas tomados en clase y pasados en limpio, o una colección de recuerdos de clase pegadas en un álbum (Hernández Hernández, 2010,2008).

El portafolio permite que docentes y profesores aprecien las relaciones de las partes con el todo a partir de la reconstrucción y reflexión de un proceso a lo largo de un curso o periodo de aprendizaje.

Bitácora o diario de clase. Cuaderno con anotaciones, o bien cualquier otro sistema de registro donde queden plasmados, por ejemplo: sentimientos, pensamientos, sucesos y problemas. Representa una manera de rastrear y reflexionar sobre el trabajo realizado.

Autoevaluación. "Puede ser oral o escrita, individual o en grupo. El alumno relata lo aprendido, su comportamiento y sus aptitudes en relación con la clase de arte" (Pimentel, 2009:134). Es una forma de reconocer el proceso de construcción y aplicación del conocimiento desde el ángulo del niño o del joven.

Las rúbricas. Son escalas de calificación, cuantitativa o cualitativa, que el profesor propone para discutir con los alumnos. Están

asociadas con los niveles de logro que un alumno puede alcanzar en una tarea, producto o proyecto. Para la elaboración de las rúbricas, el docente debe saber la competencia que el estudiante necesita demostrar, de aquí que deben ser claras y ser discutidas con los niños o los jóvenes (Esquivel, 2009).



5. Competencias docentes para promover el aprendizaje de las artes

En este capítulo se atiende un componente relevante e imprescindible para la educación: el profesor. Se aborda la formación, tanto inicial como continua, de los docentes como procesos necesarios para lograr los propósitos de la reforma integral en lo que se refiere a la enseñanza de las artes. De igual forma se presentan algunas propuestas para la evaluación del desempeño docente, bajo la premisa de que es necesario revisar lo que se ha planteado en otras latitudes y reflexionar acerca de su potencial para la perspectiva educativa por competencias que plantea la Reforma Integral de la Educación Básica.

Formación para el desarrollo de competencias docentes para la enseñanza de las artes

Para hablar de las competencias que requieren los profesores de educación básica para la enseñanza de las artes, es necesario tomar en cuenta que cada subnivel de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) tiene particularidades que se deben a las edades de los estudiantes y a los requerimientos propios del Plan de estudios correspondiente; en el texto de la Reforma Integral para la Educación en México se señala que “La articulación de la educación básica implica integrar los niveles preescolar, primaria y secundaria como un trayecto formativo con

las correspondientes interrelaciones entre conocimientos específicos, habilidades y competencias" (González, 2009:47).

Además de esto, es indispensable tomar en cuenta desde cuál concepción de educación artística se parte, así como el rol que se le adjudica a las artes en la educación de los niños y jóvenes, porque ésta influirá tanto en la aproximación que se tenga para su enseñanza en la educación básica, como en los programas de formación inicial y continua para los profesores.

Autores como Errázuriz (2001:19) señalan que:

Para tener una educación artística de calidad es fundamental contar con el apoyo y perfeccionamiento del profesorado, así como con autoridades visionarias que reconozcan el aporte que pueden hacer las artes en la educación de la niñez y juventud. Se requiere una "Educación artística de mejor calidad", más comprometida estética y éticamente con nuestra realidad latinoamericana y en el contexto de un mundo cada vez más globalizado.

La necesidad de profesionalizar la labor de los docentes ha influido en las diferentes aproximaciones desde las cuales se han integrado los programas de formación. En general se pueden distinguir dos tendencias en cuanto a la formación inicial y continua de profesores para la educación básica: una centrada en el aprendizaje de contenidos disciplinares, y otra orientada al desarrollo de competencias profesionales. Cada aproximación tiene diversas implicaciones para el proceso formativo de los docentes, así como para la evaluación de su desempeño en el aula.

Por otra parte, la definición de competencias profesionales que se adopte para la labor docente tendrá, al menos, dos consecuencias (Louis *et al.*, 1996):

1. La integración de saberes disciplinares, del saber hacer y de actitudes; por lo que la formación debe ir más allá de la adquisición de saberes por sí mismos y promover el desarrollo de los saberes integrados que puedan hacer emerger competencias específicas.
2. El establecimiento de una vinculación con los ambientes de práctica para poder negociar y ajustar los saberes teóricos y los saberes derivados de la práctica, así como las modalidades de observación y de evaluación de las competencias específicas.

Algunos autores resaltan la importancia de alejarse del fuerte énfasis en el estudio del arte e incluir en los programas de formación docente la relativa a la cultura visual (Duncum, 2003; Freedman, 2003) para poder incluirla en la educación artística de los niños y jóvenes. Barbosa (2001), por ejemplo, subraya la necesidad de la alfabetización visual; más que preguntarse sobre lo que quiso decir el artista se trata de preguntarse lo que la obra nos dice aquí y ahora en nuestro contexto, y lo que dice en otros contextos históricos a otros lectores. Considera que la formación del profesorado en las artes es indispensable, ya que el arte exige, de acuerdo con Eisner (2003), un lector informado y un productor consciente; se requiere que el profesor entienda el arte, que haya tenido la vivencia artística antes de enseñarlo. Este mismo autor señala que muchas veces se ha confundido la improvisación desinformada con la creatividad.

En la literatura revisada, básicamente se encontraron estudios de caso sobre la aplicación de políticas educativas para la formación de los docentes dedicados a la enseñanza de las artes en la educación básica. Algunos de estos estudios abarcan políticas gubernamentales (como los estudios comparativos realizados por la Unesco, 2003, 2005, 2006) o presentan experiencias llevadas a cabo en una universidad, un centro docente o una escuela en particular.

Los estudios revisados presentan diferentes opciones para la formación de docentes para la enseñanza de las artes: programas de iniciación para profe-

sores en formación, estudios en el nivel de licenciatura, programas de formación continua o permanente a través de la vinculación de un artista con el profesor, y programas que involucran la vinculación entre instituciones educativas y culturales, como museos o galerías de arte.

Wagner (2003) hace recomendaciones para la formación inicial y continua de los profesores de arte. Respecto a la formación inicial: equilibrio entre los contenidos pedagógicos y artísticos; el docente de arte exige una formación distinta a la del artista; tutoría de profesores de la universidad y/o de las escuelas especializadas. Los profesores en formación inicial requieren experimentar con una amplia variedad de prácticas artísticas que puedan implementar en su aula, ya que necesitarán tomar una serie de decisiones relacionadas con sus valores en torno al arte, a su dominio de los contenidos de la asignatura y las aplicaciones prácticas a su contexto escolar específico (Grauer, 1999, citado en Hudson y Hudson, 2007).

En cuanto a los programas de formación continua se recomienda: análisis crítico de las experiencias de los docentes, y aprendizaje y evaluación colectiva, desde una reflexión propia.

En relación con lo anterior, conviene mencionar un proyecto orientado a diseñar un programa de formación para la enseñanza de las artes basado en disciplinas; se trata del "Rembrandt" (nombrado así porque se utilizó la obra de este autor como objeto de reflexión y de aprendizaje) (Smith, 2008), patrocinado por el Arts Education Fellowship del National Endowment for the Arts (NEA) y el Centro de Educación Getty. Tiene el propósito de desarrollar múltiples alfabetizaciones (Eisner, 1998) que van más allá de las habilidades básicas de los profesores en formación para leer o escribir, ya que a través de la experiencia aprenden a comprender y decodificar un sistema simbólico completo. A través del proyecto "Rembrandt" se generaron conexiones interdisciplinarias con las materias de estudios sociales, geografía e historia.

Interesa ahora mostrar diversos estudios que han abordado la pertinencia, las bondades y dificultades de establecer programas de formación inicial y continua para docentes a través de la vinculación entre un artista y un profesor. Dado que en México no se encontraron referencias o informes de experiencias similares, se recurrió a estudios realizados en otros países.

En un proyecto realizado desde el Instituto de Educación, de la Universidad de Warwick, en Inglaterra (2002), se llevó a cabo un proceso de formación inicial de profesores de arte con el apoyo de artistas de teatro. Este estudio evidenció la influencia que puede tener la vivencia artística del docente en formación para modificar algunas creencias y valores relativos al arte. Algunos profesores de primaria tenían la idea de que el arte no era importante e inclusive podía constituir una pérdida de tiempo y un peligro para los estudiantes, pero después de que los profesores tuvieron la vivencia práctica del arte y se relacionaron directamente con un artista comprometido socialmente, modificaron estas concepciones. Este estudio permite reconocer la importancia de que los profesores en formación tengan la experiencia de la producción artística para ubicarse en el rol del artista y desarrollar sensibilidad hacia la experiencia estética.

Los profesores formados mediante este tipo de procesos se encontrarán en mejor posición para enseñar a apreciar el arte y favorecer los procesos de expresión-creación en el contexto educativo. A lo largo del proceso de formación se recomienda que se reflexione sobre la labor del artista y las tradiciones en que está inmerso su trabajo desde una perspectiva amplia, así como el contexto en el que lo lleva a cabo y las implicaciones que éste tiene. Se sugiere que el trabajo con artistas se realice de manera regular y repetida para que se logre naturalizar la experiencia en el docente y se abran posibilidades para que desarrolle un amplio abanico de prácticas. Algo muy importante es que en el programa de formación se incluyan, de manera intencional, actividades que promuevan la transferencia de aprendizajes hacia la práctica docente, lo

que se puede llevar a cabo mediante el diseño de proyectos vinculados con el currículo y con el trabajo con los niños. En términos de autores como Motos (2000) y Laferriere (1999) se plantea la posibilidad de que el profesor tenga el rol de pedagogo-artista, pero también el de artista-pedagogo.

Un factor considerado relevante para la enseñanza de las artes en la educación básica se relaciona con las creencias y actitudes que tienen los docentes respecto al arte, su importancia y su papel en el desarrollo del niño y del joven (Gibson, 2003), al igual que su percepción sobre su capacidad para enseñar arte a sus estudiantes (Hudson y Hudson, 2007). Estos aspectos socioafectivos resultan de gran importancia para el diseño y la planeación de los programas de formación para profesores de arte en la educación básica, porque las concepciones que tienen al respecto, así como sus experiencias previas y sus actitudes, son factores que influyen en su enseñanza más allá de los conocimientos teóricos y prácticos que tengan para enseñar artes. Esto es: la definición de las competencias que requieren los docentes para la enseñanza de las artes y la utilización de las artes en la educación involucra la definición de las actitudes y aspectos socioafectivos vinculados a los propósitos educativos.

En cuanto a las mejores opciones para la formación docente, existen algunas investigaciones que ofrecen datos incipientes. En un estudio realizado por Pérez Gómez (2008) se confirma que las competencias se adquieren, principalmente, durante el prácticum; es decir, durante el ejercicio profesional, y que no hay ninguna competencia que se consiga sólo durante la formación teórica en la carrera. Esto obliga a reflexionar acerca de los programas de formación inicial y continua.

En otro orden, diversos estudios se orientan a definir cuáles son las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) que requieren los profesores para la enseñanza de las artes en la educación básica. Como ya se comentó, el perfil del docente de cada subnivel que integra a la educación básica es

diferente, al igual que el enfoque de la enseñanza, de ahí que las necesidades de formación y los saberes requeridos por los docentes de cada subnivel serán diferentes. Al respecto, cabe mencionar que se encontraron pocos estudios que señalaran las particularidades de formación necesarias para cada subnivel; las normas y recomendaciones surgidas de diferentes estudios a nivel internacional tendrían que analizarse para su adaptación a nuestro país, si se considerarían pertinentes.

Del estudio realizado por Wagner (2003) se desprende que la enseñanza de las artes requiere, por parte de los docentes:

- Actitud investigadora frente a los fenómenos artísticos y educativos (conocer, cuestionar).
- Apropiarse y generar conocimientos escolares (promover).
- Comprender los procesos de producción y apreciación sociocultural (contextualizar).
- Sensibilidad estética (comunicar).
- Utilizar el pensamiento visual y metafórico en la práctica educativa (crear e imaginar).

Al-Amri (2006), en un documento publicado por la Unesco, señala la importancia de establecer normas para la preparación de los maestros de arte en la educación preservicio, y menciona, entre otras cosas, que los profesores de arte deben tener conocimiento sobre:

- Cómo se producen o mejoran los trabajos artísticos.
- Cómo analizar, interpretar y evaluar los trabajos artísticos.
- Trabajos artísticos de otros periodos y culturas.
- Cómo planear la enseñanza de la educación artística.

- Cómo implementar la enseñanza de la educación artística.
- Cómo evaluar la enseñanza de la educación artística.

El mismo autor indica que los programas educativos deben proporcionar a los maestros:

- Una preparación que favorezca la integración de los campos de conocimiento relacionados con las artes en la educación de las artes (historia del arte, crítica del arte, estética y producción artística, etcétera).
- Preparación de los maestros en museos de arte/galerías, teatros, etcétera.
- Preparación de los maestros en una educación artística multicultural (M-CAE, por sus siglas en inglés).
- Preparación de los maestros en una educación artística de la cultura visual (VCAE, por sus siglas en inglés).
- Preparación de los maestros en arte y nuevas tecnologías.

Por su parte, Marchesi (2007) señala tres virtudes importantes para la formación docente:

- *Justicia*. Tratar a todos los alumnos según sus características individuales.
- *Empatía*. Entender la situación emocional que permite la integración con los alumnos.
- *Responsabilidad*. Entender la labor del docente como acompañar y propiciar las situaciones necesarias para apoyar, guiar y orientar a los alumnos.

Según la investigación de Ángeles Varea, la educación en varios países, entre ellos México, se enfoca al aprendizaje constructivista; también señala que una de sus virtudes es “asumir una posición sobre los procesos de conocimiento, de desarrollo y de aprendizaje del sujeto, destacando como funda-

mental la acción que éste debe ejercer sobre el conocimiento para lograr su construcción y poder hablar de aprendizaje" (Varea, 2006:54).

Conocimientos pedagógicos, habilidades y actitudes docentes

Conocimientos pedagógicos

En cuanto a la formación pedagógica, muchos docentes de educación artística son artistas contratados para impartir esta asignatura; especialistas en alguna rama de las artes en la que ejercen sus conocimientos disciplinarios de manera profesional y que encuentran en el sector educativo otra posibilidad para desempeñarse laboralmente y conseguir un ingreso adicional. A veces los artistas incursionan en la docencia sin aquilatar la dimensión de la responsabilidad que adquieren ni la complejidad que implica; piensan que es suficiente poseer conocimientos sobre la asignatura a enseñar (Barcos 2003; Pérez Mora, 2007). Como afirma Castro (2006:201-215), es necesario acercar la formación pedagógica a todos ellos, porque "toda práctica docente implica el estudio sistemático de las bases conceptuales o teorías referenciales que fundamentan el ejercicio de la profesión, tanto en el área pedagógica como artística".

Los especialistas generalmente no tienen problema en cuanto al manejo, la aplicación y la expresión de los contenidos específicos de esta asignatura; sin embargo, no sucede lo mismo al momento de enseñar esos conocimientos en las escuelas, donde con frecuencia enfrentan problemas para planear y organizar los cursos que atienden a la precisión de la visión y misión institucionales o del sistema educativo respectivo, sobre todo en la educación pública. Otro escenario en el que se reiteran estas dificultades es en la aplicación y el seguimiento de las actividades y del trabajo grupal e individual, que exigen estrategias de motivación y manejo de la comunicación con los niños y adolescentes, según sea el grado y nivel que se atienda. Finalmente nos referiremos a la evaluación del proceso, la cual aporta al docente evidencias útiles en términos de congruencia entre las acciones planeadas, ejecutadas y evaluadas, y sobre la



pertinencia de los instrumentos y las estrategias seleccionados para valorar la calidad de su trabajo académico.

En las siguientes líneas desglosaremos nuestro análisis atendiendo a los tres momentos del trabajo académico docente.

- a) *Conocimientos para la planeación.* Para la adecuada planeación de un curso de artes es necesario el conocimiento del enfoque constructivista:

Las concepciones sobre la enseñanza de la interpretación musical siguen siendo mayoritariamente tradicionales. Pocos son los profesores que asumen una concepción constructiva en que la música a interpretar es un medio y no un fin en sí mismo, de modo que la función de la enseñanza instrumental sea promover en los alumnos una reflexión y un metaconocimiento sobre su propia actividad musical ya que ello favorecerá, sin duda una, mejor producción musical, una representación más compleja de la música y de sus recursos técnicos que le permitan obtener un “mejor sonido”, que es lo que se espera (Torrado, 2008:36-48).

Es indispensable, además, el manejo de los principios y las características de la educación basada en competencias para poder definir y precisar su propósito y, con ello, la metodología y las estrategias adecuadas para el logro del mismo. El manejo de este conocimiento es importante porque favorece la confiabilidad del diseño de la planeación del curso por su apego a la realidad del perfil académico de los estudiantes, obtenido a través de la evaluación diagnóstica, los recursos propios de la institución y el entorno comunitario al que pertenece.

- b) *Conocimientos para el seguimiento y control.* En ningún momento del trabajo docente adquiere tanta importancia el conocimiento y manejo sistemático de los instrumentos que darán cuenta del progreso o estancamiento que los es-

tudiantes manifestarán durante el transcurso de su formación. De la mano de la planeación es necesario que los maestros conozcan y dominen el diseño y manejo de estos instrumentos de seguimiento, como son los registros, las escalas, las listas de cotejo, las rúbricas, etc., mismos que deben ser claros y objetivos, precisos y prácticos. Su importancia atiende al hecho del alto número de alumnos que hay por grupo en la educación básica; su utilidad, a que serán los referentes en que surgirán los indicadores del proceso de avance o de estancamiento de los estudiantes respecto del dominio, del desarrollo y de la aplicación de los contenidos para ser atendidos por el docente:

Los estudiantes creativos no siempre observan buena conducta, pues se aburren con facilidad y suelen presentar problemas en la escuela; otras veces manifiestan un cansancio provocado por la falta de interés del mismo docente. Por eso es necesario hacer cambios en la planeación organizando talleres o actividades complementarias que les produzcan placer y agrado. Nuestra experiencia en la investigación asegura que si les ofrecemos experiencias novedosas mejoran su comportamiento y, en consecuencia, su aprovechamiento académico. Se trata de fomentar el capital creativo del que habla Gardner (Castro, 2006:9).

También se trata de compartir con los compañeros de grado, titulares de grupo, orientadores, autoridades educativas o padres de familia ese “capital creativo”.

- c) *Conocimientos para la evaluación* (González, 2009). Éste es el punto más álgido del trabajo docente en el desarrollo de un curso; es el momento de dar cuenta del resultado de las acciones planeadas y registradas a lo largo del mismo. Para ello serán determinantes la precisión, el conocimiento y el manejo que el docente tenga sobre la expresión, manifestación y valoración de las

competencias genéricas y específicas referidas a las disciplinas artísticas; en este sentido, debe considerar la capacidad creativa de los alumnos, estimularla y emplear de manera adecuada y equilibrada los recursos didácticos a su alcance.

El momento de la evaluación no sólo se refiere a la asignación numérica de una calificación para cada estudiante sino da cuenta del resultado y la calidad de la planeación del curso, de las estrategias aplicadas, desarrolladas y hasta modificadas de acuerdo con el seguimiento y las evidencias obtenidas en los instrumentos o escalas utilizadas por el maestro, incluyendo procesos de autoevaluación de los estudiantes o la evaluación de éstos al catedrático. Se trata de una valoración integral del proceso a partir del trabajo desarrollado por el docente, los alumnos y la misma institución.

Habilidades docentes

El solo conocimiento de los aspectos anteriores no es suficiente para el desarrollo y éxito de la actividad docente. Junto con la teoría es necesaria la acumulación de experiencia que, unida a las características personales innatas y, en caso de carecer de ellas, el interés, la disposición y la constancia del maestro por mejorar su propio desempeño académico, resulta en el desarrollo de las habilidades docentes necesarias para el ejercicio profesional.

Es responsabilidad del maestro crear una atmósfera que invite a la espontaneidad y a la creatividad, y es el buen maestro el único capaz de organizar actividades que inviten a la creación. Para hacerlo, quizá el educador no necesitará más que un mínimo de idoneidad técnica, o académica, pero necesita poseer el don de comprender o "envolver" al alumno (Castro, 2006:10).

- a) *Habilidades docentes para la planeación.* Es necesario que el docente desarrolle habilidades para adecuar el conocimiento de las teorías, los métodos y las

estrategias a la realidad del escenario en el que se expresarán el nivel de desempeño y los conocimientos de los estudiantes con los que se trabajará; estas habilidades se obtienen a través de los instrumentos propios de la evaluación diagnóstica, con base en los propósitos establecidos por el programa oficial de la asignatura, los recursos de la institución y la visión académica propia del docente sobre lo que se pretende lograr con los alumnos a lo largo del curso.

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje se conciben como actos de interacción y comunicación, donde el docente es el responsable de organizar y planificar actividades o proyectos didácticos que concretan su trabajo de aula; por lo tanto, los conocimientos, las habilidades, las destrezas, las teorías que posee el docente sobre sus propios conceptos de enseñanza y aprendizaje, su experiencia profesional y el conocimiento que tenga sobre sus estudiantes, incluyendo el contexto escolar y familiar, son considerados la materia prima que permite orientar la labor educativa (Castro, 2006:6).

Para ello es importante considerar el número de sesiones efectivas programadas en el calendario escolar, el número y fechas de los periodos de evaluación y de registro de calificaciones, así como los proyectos institucionales en que habrá de involucrarse el trabajo de la asignatura; todo esto no sólo como datos estadísticos que resuelvan la cuadratura de fechas y eventos sino, sobre todo, como referente para determinar el tiempo adecuado para cada unidad y contenido programático, priorizando los que requieren un abordaje más detenido por su trascendencia para el logro de los propósitos o el dominio de la disciplina artística en cuestión.

Un referente más en el desarrollo de habilidades docentes para la planeación significa la cuidadosa selección de los métodos, las estrategias y los recursos a utilizar para la conducción y el tratamiento de las actividades del curso;

los factores que inciden en el éxito de este proceso son: la visión que se tenga del perfil académico del grupo y los recursos propios de la institución y sus procesos de gestión, así como la propia capacidad, visión y dominio de contenidos y experiencia del maestro.

Aprender a ser creador en la profesión docente es aprender a ser verdadero maestro. Desarrollar la creatividad es una expresión que no corresponde sólo al aprendizaje de los alumnos sino también, y de forma sobresaliente, al trabajo de los profesores (Reyes, 2003:3).

El paso siguiente consistirá en determinar los instrumentos y las estrategias de evaluación que den cuenta, de manera efectiva, de los trabajos, las actividades, los procesos y las evidencias del dominio de habilidades y de los conocimientos propios correspondientes a las competencias artísticas que se deben desarrollar.

b) *Habilidades docentes para el seguimiento y control.* De la mano de una buena planeación es indispensable el desarrollo de habilidades para realizar el seguimiento y registro de los procesos que los docentes desarrollen, así como de las evidencias de logro, en aras de la apropiación de los contenidos y las habilidades necesarias para la adquisición de las competencias de la asignatura y el logro de aprendizajes significativos: "El profesor debe ser el guía que ponga en contacto los conocimientos y las experiencias previos del alumnado con una serie de novedosos contenidos. Se posibilita, así, que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí solos" (Gómez Arcos, 2005:129).

Estas habilidades implican, por parte del maestro, un trabajo sistemático en cuanto al diseño y manejo de sus registros, pues la idoneidad de cada uno de los instrumentos de desempeño redundará en una mayor claridad de los procesos de revisión, cumplimiento y calificación del desempeño de los estudiantes sin dejar lugar a dudas o suspicacias respecto de las evidencias que sustentan la

valoración que hace el maestro. Es frecuente que cuando una escala no precisa con claridad los rubros a considerar para otorgar la calificación de un trabajo se puede argumentar algún tipo de antipatía personal hacia el alumno afectado, o bien, calificar de intolerante al catedrático en turno. Escalas bien diseñadas y con los requisitos claros y precisos dan confianza y seguridad, y permiten al alumno reconocer su grado de cumplimiento, así como la calidad de su trabajo respecto de los rubros a cumplir. Todo ello evita conflictos y facilita la labor docente.

Y no sólo eso. Su utilidad todavía va más allá, porque permite identificar los problemas que se van suscitando en el desarrollo del curso y ubicar la o las fuentes de la problemática; esto es, si se trata de deficiencias propias de la planeación, la metodología o las estrategias, si la deficiencia se encuentra en las características propias del alumno o del grupo y, aún más, si enfrentamos algún problema de manejo del conocimiento o falta de preparación del trabajo áulico por parte del maestro. Cualquiera que sea la razón que interfiera con el buen desarrollo del curso, podrá ser atendida conforme a los indicadores y las evidencias obtenidas; esto posibilita la intervención de todos los involucrados en el proceso: maestro, alumno, orientadores, autoridades educativas y padres de familia, según sea la naturaleza y los alcances del problema, aunque la mayoría de los casos debe resolverse de forma inmediata entre catedrático y alumno.

Otra posibilidad resultante de este seguimiento es que salten a la vista el buen diseño y la elección de las estrategias de aprendizaje, o la adecuada y oportuna toma de decisiones respecto del desarrollo del curso, en cuyo caso habrán de ser acciones y decisiones consideradas para tomarse en cuenta, por su éxito, para ser difundidas a la comunidad escolar como experiencias didácticas y profesionales exitosas.

c) *Habilidades docentes para la evaluación.* Siempre se ha considerado a la evaluación como uno de los grandes retos en el terreno educativo. En cuanto a las habilidades docentes que se deben considerar, se tendrá en cuenta que siendo

uno de los últimos procesos escolares del aprendizaje, tiene una relación directa con las fases anteriores del trabajo docente: la planeación y el seguimiento. De hecho, la evaluación "corona" y concluye la dinámica de todo el curso; es por ello que llevar en orden los pasos anteriores facilitará siempre el consenso y la asignación de la calificación definitiva en forma numeral o crediticia, según esté establecido en la normatividad correspondiente.

Por tratarse de la formación en disciplinas artísticas es importante considerar que no se pretenden desarrollar sólo conocimientos teóricos sobre éstas sino llegar a niveles de apreciación y recreación, de ejecución o interpretación, de aplicación y, por último, de creación. La formación básica aspira a considerar los primeros. No puede dejar de tomarse en cuenta que, según la disciplina de que se trate, se requieren desarrollar habilidades y aptitudes mínimas por parte de los estudiantes: no todos los niños y jóvenes se desempeñan igual de la pintura a la danza o del teatro a la música, por lo tanto conviene precisar niveles de desempeño de acuerdo con estas diferencias.

El alumno valorará continuamente si "le gusta" lo que está haciendo, y averiguará qué puede hacer para mejorarlo. La meta de la evaluación es acercarle de forma directa a ese añorado "buen sonido". El trabajo con la autoestima del alumno no es incompatible con ayudarlo a mejorar (Torrado, 2008:36-48).

Si bien es verdad que no a todos se les puede exigir el mismo nivel de desempeño, sí se les pedirá igualdad en el cumplimiento y la participación, así como un progreso en la ejecución o interpretación de la rama artística respecto de cómo lo hacían al inicio del curso.

Con esto también aclaramos que la evaluación del estudio de las artes no puede reducirse a la aplicación de un examen escrito y de corte memorístico; será necesario elaborar trabajos, la investigación, los ensayos y la puesta de

coreografías, las exposiciones y demostraciones, todo ello más factible de ser evaluado a partir de procesos de desarrollo y de productos terminados. En ello cobra particular importancia el uso de los registros, la elaboración de escalas y la recopilación de evidencias que den cuenta del avance y del logro de las competencias, que se manifiesta en la demostración de las habilidades construidas a través del proceso de aprendizaje en la asignatura. Las habilidades docentes de observación, comunicación, persuasión y empatía con los estudiantes adquieren vital importancia para generar un diálogo que permita la retroalimentación constante con el fin de corregir, aconsejar o reencauzar el aprendizaje a lo largo del curso.

Actitudes profesionales

Las actitudes profesionales de los docentes guardan una relación directa con el cuerpo de valores que poseen, son una expresión de los mismos: "En toda práctica pedagógica se evidencian los valores, las creencias, las concepciones, los modelos de pensamiento, incluyendo la formación y la experiencia de quien conduce el aprendizaje" (Castro, 2006:201-215).

De esta manera llegamos a abordar uno de los aspectos más importantes en el desarrollo del proceso educativo: el perfil del docente, integrado por los valores y principios personales y profesionales que se expresan a través de sus actitudes en el ejercicio de su labor: "Se requiere abarcar las seis facetas que se encuentran intrínsecas en el proceso educativo, a saber: la perspectiva personal, la [...] institucional, la [...] interpersonal, la [...] social, la [...] didáctica y la [...] valoral" (Pérez Mora, 2007:8). Para este caso se resaltan las estrictamente profesionales:

- a) *Actitudes profesionales en la planeación.* Podríamos proponer, en primer lugar, la disposición, en razón de ser fundamental para confrontar el gran reto de escribir y plasmar en los formatos, o con los requisitos *ex profeso*, el diseño del curso aten-

diendo a los propósitos del programa, la misión y visión institucional, los proyectos operativos, los acuerdos de academia, las características del grupo y la propia visión profesional docente respecto de los alcances que espera lograr con su práctica pedagógica. Lo anterior implica también actitudes de asertividad, respeto y responsabilidad en relación con los contenidos, los criterios metodológicos, las consideraciones para la evaluación, los diversos recursos de apoyo propuestos por el programa y el calendario escolar para cumplir la finalidad de la educación básica.

Quizás los hechos revelados acerca de la apatía que tienen los niños, jóvenes y adultos respecto a la música y las artes de la academia, tenga que ver con una deformación integral abrumadora. Posiblemente este fenómeno social que suele manifestarse mediante la inasistencia a actividades artísticas en general, la contaminación sónica y la dolorosa insensibilidad ante el dolor ajeno, entre otros, sea resultado de un trabajo artístico pedagógico superficial, carente de un acompañamiento pedagógico pertinente, con desarrollos y cadencias adecuadas. Los docentes de música debemos ser partícipes de la praxis en la creación de un proyecto concertado de educación (Pérez, 2007:20).

Es importante considerar los propósitos de la asignatura de Educación Artística en función de las características y el nivel de madurez, habilidades y desarrollo cognitivo de los estudiantes, para determinar el nivel de logros y desempeños que se buscará alcanzar con el curso. La trascendencia de estas primeras actitudes es fundamental para el diseño de una planeación que despliegue posibilidades reales de éxito en la formación de los estudiantes.

b) *Actitudes profesionales en el seguimiento y control.* Estas actitudes resultan de gran trascendencia, porque se presentan en el ejercicio del trabajo docente en el aula y pueden incidir en la construcción de relaciones que favorezcan o

dificulten el buen logro y éxito del curso. Deben considerarse el buen trato y el interés hacia el alumno y su desempeño dentro del aula, porque serán ejes rectores que favorecerán el desarrollo de la confianza y una actitud positiva hacia la asignatura y el docente. Respecto del docente, las situaciones afectivas, actitudinales y las actividades realizadas constituyen un componente fundamental para el desarrollo y la seguridad de los profesores, mismo que se reflejará en la transmisión de conocimientos y actitudes.

Una tarea a tener en cuenta por el docente es manifestar atención a las dudas de los estudiantes para aclararlas y no descalificarlos cuando no posean habilidades innatas en cualquiera de las disciplinas artísticas que los lleven a decir que "no pueden" o "no nacieron" para eso, cuya consecuencia sería el desánimo y/o la indiferencia respecto de la disciplina artística en turno; estas actitudes tendrán el efecto de promover al arte como un medio de recreación y expresión para todas las personas; las actitudes de apoyo podrían resultar determinantes.

No hay posibilidades de aprendizaje sin un mínimo de ilusión, deseo y motivación; cualidades que no son innatas sino que se adquieren gracias al entorno familiar y social, y a la manera de ser y enseñar de los profesores. Hay pedagogías y actuaciones docentes que cercenan la curiosidad del alumno y otras que la estimulan. El deseo de aprender y estudiar del alumno crece en función de la relación que establece con su profesor y de cómo éstos le seducen con sus planteamientos metodológicos; lo mismo sucede con el grado de interés que muestra el alumno para una u otra asignatura (Reyes, 2003:16-17).

Todo lo anterior se acompañará de una gran responsabilidad en el manejo de los instrumentos y registros de seguimiento diseñados *ex profeso* por el maestro, porque este proceso construirá de manera confiable y clara la acreditación y

la calificación del alumno, alertándole sobre los ajustes que deberá hacer para mejorar su desempeño escolar o fortalecer los hábitos y las acciones que le procuran un buen aprovechamiento escolar; estas actitudes detonan validación y apoyo, de afirmación de la persona, de los buenos hábitos y del esfuerzo del estudiante.

c) *Actitudes profesionales en la evaluación.* Quizá la más importante es una actitud ética que implique la atención al proceso de la evaluación con responsabilidad en el manejo de las escalas y los registros: la evaluación implica reconocer las condiciones y habilidades personales de cada estudiante respecto de los propósitos programáticos de la disciplina artística; además, será respetuoso de las variables y los valores establecidos para el desempeño desde la planeación del curso, salvo acuerdos y ajustes considerados y consensados con el grupo y las autoridades educativas del centro escolar correspondiente; congruente con los aspectos solicitados, los acuerdos tomados, el reconocimiento al esfuerzo y desempeño del estudiante en los casos que cuente con desventajas *ex profeso* para la rama artística de que se trate; con apertura a la posibilidad de llevar a cabo procesos de coevaluación y autoevaluación con los alumnos, facilitando progresivamente alternativas para su ejercicio a lo largo del curso. Esto tiene el propósito de dirigir y monitorear la exigencia ética y de madurez que le representa a cada alumno la apreciación y valoración integral del trabajo de sus compañeros. Finalmente, podemos proponer una actitud de consistencia que evidencie congruencia y armonice todos los aspectos que hemos descrito en la persona y el ejercicio docente profesional del maestro de educación artística, ya que éste tendrá que ser, inevitablemente, modelo de desempeño y conducta para la comunidad escolar y la sociedad en general, como sucede con todos los que conducen su vida en el servicio público a favor de la niñez y la juventud.

Evaluación del desempeño docente para el desarrollo de competencias profesionales en la enseñanza de las artes

Las instituciones educativas han enfrentado presiones provenientes de diferentes sectores de la población para fundamentar y justificar sus resultados. El movimiento eficientista, que proviene sobre todo de Estados Unidos, influye en la forma de abordar la formación y la evaluación de los docentes (Carbonneau, 1993, citado en Louis *et al.*, 1996), al igual que en el énfasis actual en el desarrollo de competencias profesionales.

La formación docente basada en competencias plantea la necesidad de procesos de evaluación distintos. En el primer caso, la formación se centra en una serie de contenidos específicos de la disciplina, por lo que la aproximación evaluativa se enfocará a verificar el grado en que la persona ha adquirido o aprendido los contenidos previamente definidos en los propósitos de aprendizaje. Los instrumentos para este tipo de evaluación pueden consistir en exámenes, trabajos y ejercicios que permitan cuantificar el número de respuestas correctas o el número de propósitos alcanzados de manera exitosa. Debido a las críticas que han recibido los enfoques basados en objetivos operacionales, también se recurrió a plantear objetivos más generales, que pueden ser de tipo cognitivo, afectivo y psicomotor; éstos, sin embargo, siguen vinculados al aprendizaje de contenidos de una disciplina.

Como ya se indicó, en México el sistema de educación básica propone trabajar para el desarrollo de competencias, para que el alumno se encuentre en posibilidades de alcanzar los rasgos del perfil de egreso, adquirir y aplicar conocimientos, actitudes y valores para favorecer el desarrollo y la convivencia entre alumnos, pero reiterando la posibilidad de crear a través de este documento un espacio de reflexión compartida, encontramos que existe una variedad importante de análisis de los modelos de evaluación a desarrollarse en la enseñanza de las artes.



Desde la revisión que se hizo a otras experiencias contextuales se resalta que el modelo de evaluación de competencias que se adopte tiene, al menos, dos funciones importantes: por una parte, debe permitir certificar a las personas que se han formado en un programa, pero también constituye una información esencial para las personas que diseñan y conducen el proceso formativo con el fin de que no pierdan de vista cuáles son las competencias que se buscan desarrollar en los participantes, así como cuáles son los indicadores que permiten constatar su adquisición.

Las teorías cognitivas han influido en las aproximaciones y enfoques de la evaluación, planteando la posibilidad de considerar el desarrollo de la persona en un ambiente complejo y cambiante. La evaluación "auténtica" consiste en aquella que toma en cuenta el contexto y el ambiente donde se lleva a cabo una acción profesional.

Diferentes asociaciones educativas e instancias gubernamentales, sobre todo en Estados Unidos, el Reino Unido y Australia, han definido, no sin controversia, una serie de estándares y normas para los profesores que enseñan arte, que orientan tanto los programas de formación docente inicial y permanente como la evaluación del desempeño docente. A continuación se mencionan algunos ejemplos para realizar un análisis reflexivo del potencial de estas propuestas para México.

El gobierno de Australia señala que para una enseñanza de las artes de calidad, todos los profesores deben poseer las competencias relevantes para el nivel en el que enseñan, conducir su enseñanza de manera responsable y ética y tener una valoración del arte y de la enseñanza que se vea reflejada en su práctica docente. Para ello, organizan los conocimientos, las habilidades y las actitudes que deben tener los profesores en tres dimensiones: conocimiento profesional, que involucra el conocimiento de los estudiantes, de las artes visuales y del aprendizaje de las artes; las cualidades profesionales, que implican una serie de cualidades, además de un plan personal de desarrollo profesional e intereses

y compromisos con su actualización permanente; por último, la práctica profesional, que involucra conocimiento para los ambientes de aprendizaje de las artes, la planeación para el aprendizaje de las artes y la enseñanza de las artes en acción. Cada uno de estos aspectos incluye una serie de indicadores que pueden orientar los procesos de formación y los de evaluación del desempeño docente.

La Asociación Nacional de Arte en la Educación, de Estados Unidos, estableció estándares para la enseñanza de las artes:

Formadores de formadores

1. Estar capacitados en la práctica de la enseñanza del arte para preparar a futuros maestros de arte.
2. Permanece en activo en la profesión de la educación artística.
3. Crea un ambiente de apoyo y aprendizaje colaborativo que prepare con éxito a los futuros maestros.
4. Participa activamente en la investigación de la educación artística.
5. Hace visible que es parte de la comunidad de profesionales.

Futuros maestros de artes

1. Tienen un conocimiento profundo del contenido artístico.
2. Hacen una selección de la información de los contenidos instruccionales.

Aprendizaje de los estudiantes

1. Tienen un conocimiento profundo de las características de sus estudiantes, sus habilidades y sus estilos de aprendizaje.
2. Son observadores sensibles en el aula.
3. Son capaces de utilizar el conocimiento sobre sus estudiantes para planear la enseñanza adecuada.

Desarrollo curricular

1. Desarrollan un currículo reflexionando en las metas y los propósitos de la educación artística.
2. Desarrollan currículos reflexivos de la amplitud, la profundidad y los efectos del arte.
3. Desarrollan un currículo incluyendo los objetivos, valores y propósitos de la educación, la comunidad y la sociedad.

Educación

1. Son capaces de afectar el aprendizaje del alumno, en el contenido del arte.
2. Son capaces de crear ambientes educacionales efectivos para conducir a los alumnos al aprendizaje.
3. Tienen conocimiento amplio de la pedagogía.
4. Investigan, en sus propias prácticas, la naturaleza de la enseñanza del arte.
5. Son colaboradores educacionales.

Evaluación de los resultados del aprendizaje de los estudiantes

1. Conducta significativa de futuros profesores de arte y apropiadas evaluaciones del aprendizaje de los estudiantes.

Evaluación de la efectividad de los profesores

1. Sistemáticamente reflexionan sobre su propia práctica de educación.

Evaluación de la eficacia del programa

1. Los maestros de arte tratan con cuestiones más amplias en el entorno escolar, más allá de la preocupación individual de los estudiantes. A veces es posible que necesite evaluar todo el programa de estudios en el contexto de su escuela y su distrito.

2. Los candidatos a profesor de arte continuamente se reflejan en su propia práctica.
3. Los candidatos de arte reconocen sus responsabilidades con las escuelas y la comunidad (National Art Education Association, 1999).

Bamford (2009) señala la necesidad de que los profesores tengan una formación artística adecuada; esto no significa, sin embargo, que haya que hacerlos especialistas en alguna disciplina, más bien tiene la connotación de establecer un referente teórico-metodológico de sus propias potencialidades. Es por ello que se propone contar con la participación de especialistas en el diseño de políticas educativas y apostar a la formación docente:

Si queremos fomentar la implicación de los artistas en la educación artística, hay que dedicar esfuerzos a la formación de los artistas que luego desempeñarán su trabajo en un contexto educativo. Se trata de un aspecto de la formación profesional que hay que cuidar especialmente, de modo que los artistas adquieran una visión más amplia del contexto educativo, sin llegar a convertirlos en profesores "al uso" (Bamford, 2009:90).

Agirre (2005) permite reflexionar sobre los retos a resolver para conseguir que realmente las formas y funciones de la educación artística sean posibles:

Articulación curricular, en la medida en la que podamos entrelazar las materias y desarrollar realmente competencias transversales.

Sería reflexión sobre la objetividad y subjetividad: la evaluación artística, tanto como la apreciación, requieren de elementos muy puntuales a observar; además, es necesario cuidar el desarrollo estético y clarificar el significado del mismo.

Considerar la formación de calidad del profesorado: en la medida en la que contemos con personal docente sensibilizado, capacitado y formado para la enseñanza de las artes, la asignatura tendrá el peso y respeto necesarios para generar competencias transversales.

Consideración de los requisitos sociales e institucionales en la formación de los alumnos: tomando en cuenta que las competencias no sólo se refieren al saber sino al saber hacer, es importante tener en cuenta los requerimientos para insertarse en el mundo productivo sin opacar la creatividad fortalecida en los años escolares.

El Factor ¡Wuaw! analiza la tendencia a potenciar la calificación “por mejores notas” en lugar de trabajar con el aprendizaje colaborativo, y señala la importancia de contar con una formación adecuada que permita la transmisión de aprendizajes de calidad. También menciona la importancia de que los profesores adquieran “competencias en todos los campos y ámbitos curriculares, además de formarse en diferentes campos extracurriculares, como la educación especial y la protección infantil” (Bamford, 2009:95); es decir, considera fundamental la formación más allá de la simple instrucción. Así como los especialistas han de dotar a los docentes de competencias artísticas en diversas disciplinas, los especialistas cobrarán sentido a través de elementos pedagógicos que les permitan participar en la enseñanza y propuestas educativas de la enseñanza de las artes. Así, encontramos como fundamental comprender que este documento nos permite contemplar de una manera más amplia la evaluación tradicional, en la cual no sólo los alumnos son sujetos sensibles a ella, también es un espacio para la mejora de la actividad docente, brindando confianza en sí mismos para desarrollar y/o potenciar habilidades como la capacitación (búsqueda de mejora continua de habilidades y actitudes que fortalezcan el desarrollo de la actividad docente, mismas que además, en México, se considera en la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* como un de-

recho laboral), actualización (asimismo, considerada como un derecho y una obligación del docente, mantenerse siempre mejor informado y capacitado para enfrentar los nuevos retos que el desarrollo social requiere en un mundo globalizado), y la capacidad autodidacta (estas herramientas que ha de satisfacer propiamente el docente para el mejoramiento de las oportunidades de enseñanza y de aprendizaje).

Bamford (2009) también presenta la experiencia de Austria, donde “la colaboración entre artistas y profesores motivó que estos últimos reflexionaran y trabajaran a partir de nuevas estructuras y con nuevas mentalidades, y se decidieran a abrir la escuela a la sociedad”, y presenta como ejemplo la experiencia de Hong Kong:

Los profesores, tras planificar las clases con artistas y observar sus prácticas o participar con ellos en la clase, mejoraban significativamente en cuanto a desarrollo profesional. Uno de los rasgos fundamentales de este programa fue la forma en que artistas y profesores evaluaban a los alumnos, conjuntamente: esta experiencia aportó a los profesores “experiencia práctica gracias al trabajo con artistas” y les sirvió para mejorar sus competencias profesionales. Una de las claves, sin duda, del gran éxito de estas colaboraciones entre artistas (o instituciones culturales) y profesores debemos buscarla en la implicación constante y en un nivel de responsabilidad compartido (Bamford, 2009:99).

Respecto al análisis del desempeño docente es importante considerar la necesidad y tendencia cada vez más fortalecida para cumplir con objetivos de calidad a través de sus programas. En este sentido, y de manera general, los programas de calidad de educación artística, según señala Bamford (2009), se caracterizan por:

- Colaboración activa.
- Responsabilidad compartida en la planificación.
- Exposición pública.
- Combinación entre enfoques: educación en las artes y a través de las artes.
- Reflexión crítica.
- Importancia de la colaboración.
- Pensamiento inclusivo.
- Estrategias detalladas para valorar los aprendizajes artísticos.
- Formación continua de los participantes, docentes, especialistas y comunidad.
- Estructuras escolares y curriculares flexibles.

Para conseguir estas características propone considerar medidas estructurales (en sentido amplio, identificar instancias que puedan servir como apoyo para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje):

- Colaboración con instituciones creativas.
- Accesibilidad para todos.
- Formación continua.
- Organización de estructuras flexibles.
- Responsabilidad compartida desde la planificación.
- Flexibilidad entre la escuela, la organización y la comunidad.
- Detallar las estrategias de evaluación.

Otros elementos metodológicos propuestos en el estudio son:

- Educación artística basada en proyectos.
- Fomento a la investigación.
- Creación activa.

- Educación artística vinculada y holística.
- Trabajo colaborativo.
- Fomento al análisis de ideas y la presentación de las experiencias artísticas.
- Reflexiones formales e informales formativas y complementarias.
- Metareflexión crítica sobre enfoques de aprendizaje y modificaciones.
- Comprensión de la exposición pública.
- Uso de recursos, entorno y contexto respecto al material y en contenidos.
- Combinación de lenguajes artísticos con pedagogía creativa.
- Fomento para asumir riesgos y materializar el potencial creativo.

Por ello, como afirma Bamford (2009:122) "la educación artística contribuye a mejorar el rendimiento de los niños, tanto en materias artísticas como en la educación en general". Es demostrable que la generación de un programa de calidad en la enseñanza de las artes tendrá como resultado mejoras en el rendimiento académico de los alumnos y la transformación actitudinal de los mismos frente a la escuela. La enseñanza de calidad de las artes es generadora de valores como el respeto, la responsabilidad y la tolerancia; estimula la creatividad e imaginación; propicia la curiosidad para investigar y apropiarse de información significativa, lo que indica una evolución positiva en la forma de vida de las comunidades, porque considera las características individuales y culturales del contexto. Lo anterior no sólo impacta a los alumnos, también a los docentes, porque desarrollan las mismas características que sus alumnos.



Bibliografía

- Acoso, M. (2006), *El lenguaje visual*, Barcelona, Paidós.
- Agirre, I. (1997), "El arte como sistema cultural y sus implicaciones en la educación artística", en *Huarte de San Juan. Psicología y Pedagogía*, núm. 2-3, pp. 217-229.
- (2000), *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para la revisión pragmática de la experiencia estética*, Navarra, Universidad de Navarra.
- (2005), *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*, Barcelona, Octaedro-Eur.
- (2009), "Fundamentos curriculares de la educación artística", en L. Jiménez, I. Agirre y L. Pimentel, *Educación artística, cultura y ciudadanía*, Madrid, Santillana, pp. 75-87.
- (s/f), *Las artes en la trama de la cultura. Fundamentos para renovar la educación artística*. Disponible en: http://www.usfm.br/lau/notivias1_arquivos/lasartes.pdf (consultado el 13 de julio de 2009).
- Alcázar, A. (2010), "La pedagogía de la creación musical, otro enfoque de la educación musical", en *Eufonía*, núm. 49, pp. 81-92.
- Alfaro C. y E. Sarai (2008), *Las tareas de expresión corporal y apreciación de la danza en instituciones privadas de preescolar*, México, UPN (tesis de maestría).

- Argudín, Y. (1986), *Historia del teatro en México. Desde los rituales prehispánicos hasta el arte dramático en nuestros días*, México, Panorama.
- Aristóteles (1989), *La poética*, México, Edimusa.
- Arnau, P. (1994), "Shaftesbury: el problema del mal y la estética", en *Thémata*, núm. 12, pp. 119-132.
- Arnheim, R. (1979), *Arte y percepción visual*, Madrid, Alianza.
- (1986), *Nuevos ensayos sobre psicología del arte*, Madrid, Alianza.
- (1993), *Consideraciones sobre la educación artística*, Barcelona, Paidós.
- (1998), *Pensamiento visual*, Barcelona, Paidós.
- Augustowsky, G. (s/f), *Enseñar a mirar en el museo: más allá del método. Primera Jornada Internacional de Educación*, Buenos Aires.
- Ávila, R. M. (2005), "Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio integrado. Una experiencia en la formación de maestros", en *Investigación en la Escuela*, núm. 56, pp. 43-53.
- Bahri, S. (2005), *Educating through Art in Secondary Education. Education through Art, Building Partnerships for Secondary Education Unesco/Panel de expertos/Newark Museum*.
- Bamford, A. (2009), *El Factor ¡Wuau! El papel de las artes en la educación. Un estudio internacional sobre el impacto de las artes en educación*, Barcelona, Octaedro.
- Barbosa, A. M. (2001), "Arte/educación en Brasil: hagamos educadores del arte", en *Conclusiones de la Conferencia regional sobre educación artística en América Latina y el Caribe*, 6 al 19 de octubre, Uberaba, Brasil.
- (2002), "La reconstrucción social a través del arte", en *Perspectivas*, vol. XXXII, pp. 104-110.
- (s/f), *Arte, educacao e cultura*. Disponible en: www.scribd.com/doc/23417505/Arte-Esucion-y-cultura-Ana-Mae-Barbosa (consultado el 23 de mayo de 2009).
- Bárcena, P. et al. (1997), *El hombre y la danza*, México, Patria.
- Bentley, E. (1998), *La vida del drama*, México, Paidós.
- Bianco, S. del (2007), "Jaques-Dalcroze", en M. Díaz, y A. Giráldez, *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, Barcelona, Graó, pp. 23-32.
- Biner, P. (1972), *The living theatre*, Estados Unidos, Avon Books.

- Bolívar, A. (2008), "El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior", en *Revista de Docencia Universitaria*, núm. monográfico II, pp. 2-23. Disponible en: http://www.um.es/ead/Red_U/ (consultado el 11 de julio de 2010).
- Bosch, E. (2001), *Edu-Arts. La ciudad y la capacidad educativa de las artes*, Barcelona, Grupo IREF.
- Brook, P. (1986), *El espacio vacío*, Barcelona, Península.
- (1987), *The Shifting Point*, Nueva York, Theatre Communications Group.
- (1999), *Between two Silences*, Dallas, Southern Methodist University Press.
- Bruner, J. (1997), *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor.
- (2006), *Acto de significación*, Madrid, Alianza.
- Burgos, A. (2007), *Metodologías en la enseñanza de la música*. Disponible en: <http://portal.educ.ar/debates/eid/musica/publicaciones/metodologias-en-la-ensenanza-de-la-musica.php> (consultado el 14 de junio de 2010).
- Button, S. y A. Potter (2006), "The Music co-ordinator in the Primary School", en *Research in Education*, vol. 76, Manchester, Manchester University Press.
- Calbó, M., C. Perxachs, J. Vallès y L. Morejón (2005), "El té y las teteras: vida cotidiana, educación estética y multiculturalidad. Una propuesta de estudiantes de magisterio, una respuesta desde la escuela pública", en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3, núm. 1, pp. 552-563.
- Calvo, M. (2006), "La educación por el arte", en J. Akoschky, E. Brandt, M. Calvo y M. E. Chapato, *Artes y escuela*, Buenos Aires, Paidós, pp. 281-311.
- Cámara, A. (2002), "Tendencias y objetivos de la educación musical en la enseñanza general", en *XV Congreso de Estudios Vascos*, Donostia, Universidad del País Vasco, pp. 725-728. Disponible en: <http://www.euskomedia.org/PDFAnIt/congresos/15/07250728.pdf> (consultado el 14 de junio de 2010).
- Carbonell, D. y J. L. Mier y Vega (1985), *Crónicas del teatro en México*, México, INBA-SEP/Katún.
- Castro, J. (2006), *Experiencias metodológicas construidas a partir de la expresión artística, del conocimiento, de las teorías implícitas y de los modelos de pensamiento del docente*, San José, Universidad de Costa Rica, pp. 201-215.

- Castro, M. P. (2007), "John A. Sloboda", en M. Díaz y A. Giráldez, *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, Barcelona, Graó, pp. 231-241.
- Ceballos, J. V. (1999), *Importancia pedagógica de las técnicas de teatro escolar en el aula*, México, UPN (tesis de licenciatura).
- Centro Cultural España-Guatemala (2009), *Programa educativo de pensamiento visual*. Disponible en: http://www.cceguatemala.org/formacion_pepv.php (consultado el 08 de agosto de 2009).
- Clement, R., J. Piotrowski e I. Roberts (1998), *Coordinating Art across the Primary School*, Londres, Falmer Press.
- Comellas, J. (2006), *Historia sencilla de la música*, Madrid, Rialp.
- Contreras, C. I. y M. Romo (1989), "Creatividad e inteligencia: una revisión de estudios comparativos", en *Revista de Psicología General y Aplicada*, vol. 42, núm. 2, pp. 251-260.
- Cox, G. (2006), "La investigación histórica en educación musical: influencias de las ideas sobre la infancia, de las iglesias y de las escuelas", en *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, vol. 3 núm. 1. Disponible en: www.ucm.es/info/reciem/v3n1.pdf (consultado el 02 de abril de 2010).
- Cremades, A. (2008), "El pragmatismo y las competencias en la educación musical", en *Revista Electrónica de LEEME (Lista Europea Electrónica de Música en la Educación)*, núm. 21. Disponible en: <http://música.rediris.es> (consultado el 12 de marzo de 2010).
- Crow, T. (2008), *La inteligencia del arte*, México, FCE/Instituto de Investigaciones Estéticas-UNAM.
- Cruz, A. M. (2007), *Desarrollo psicomotriz y social del alumno de primer año de Educación Primaria a través de la Danza Folklórica Mexicana*, México, UPN (tesis de licenciatura).
- Csikszentmihalyi, M. (1997), *Aprender a fluir*, Barcelona, Kairos.
- (1998), *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*, Barcelona, Paidós.
- Chalmers, F. G. (2003), *Arte, educación y diversidad cultural*, Barcelona, Paidós.
- Chavance, G. B. (1951), *El arte teatral*, México, FCE.

- Davis, R. (2009), "Educación musical e identidad cultural", en D. Lines (comp.), *La educación musical para el nuevo milenio*, Madrid, Morata.
- Detienne, M. (2003), *Dionisio al cielo abierto. Los mitos del dios griego del desenfreno*, Barcelona, Gedisa.
- Dewey, J. (1989), *Cómo pensamos*, Barcelona, Paidós.
- Dickie, G. (2005), *El círculo del arte*, Barcelona, Paidós.
- Domínguez, C. y L. Cuenca (2005), "Patrimonio e identidad para un espacio educativo multicultural. Análisis de concepciones y propuestas didácticas", en *Investigación en la Escuela*, núm. 56, pp. 27-42.
- Dultzin, S., J. A. Guzmán, J. A. Nava y T. Stanford (1984), *La música de México: I. Historia*, México, UNAM.
- Duncum, P. (2003), "Instructional Resources: Visual culture in the classroom", en *Art Education*, vol. 56, núm. 2, National Art Education Association, pp. 25-32.
- Efland, A. (2002), *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*, Barcelona, Paidós.
- Efland, A., K. Freedman y P. Stuhr (2003), *La educación en el arte posmoderno*, Barcelona, Paidós.
- Eisner, E. W. (1972), *Educar la visión artística*, Barcelona, Paidós.
- (1998), *The Kind of Schools we Need*, Portsmouth, NH, Heinemann.
- (2002), *La escuela que necesitamos*, Buenos Aires, Amorrortu.
- (2003), "Artistry in education", en *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 47, núm. 3, pp. 373-384.
- (2003), "¿Qué puede aprender la educación de las artes?", en *Miradas al arte desde la educación*, México, SEP, pp. 13-28.
- (2004), *El arte y creación de la mente*, Barcelona, Paidós.
- Elliot, D. (1995), *Music Matters: A new Philosophy of Music Education*, Nueva York, Oxford University Press.
- (2007), "La comprensión musical, las obras musicales y la expresión de los sentimientos: implicaciones para la educación", en D. Lines (comp.) (2009), *La educación musical para el nuevo milenio*, Madrid, Morata, pp. 123-135.

- Errázuriz, L. (2001), "Mejorar la calidad de la educación artística en América Latina: un derecho y un desafío", en *Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Caribe. Conclusiones de la Conferencia Regional sobre Educación Artística en América Latina y el Caribe*, 6 al 19 de octubre, Uberaba, Brasil.
- Espada, R. (s/f), *La danza española, su aprendizaje y su conservación*, Madrid, Librerías Deportivas Esteban Sanz, S. L.
- Espejel, E. (2005), *La danza como recurso didáctico-pedagógico en la educación de los niños*, México, UPN (tesis de licenciatura).
- Espejo, A. y A. Espejo (1999), *Danzas de Madrid en la escuela*, Madrid, Editorial ccs.
- Espinosa, J. A. (2006), "¿Puede ser la imagen más que un apoyo para la enseñanza?", en *Correo del Maestro*, núm. 127, México, pp. 44-51.
- Espinosa, S. (2007), "Creación y pedagogía: los compositores van al aula", en M. Díaz y A. Giráldez, *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, Barcelona, Graó, pp. 95-112.
- Esquivel, J. M. (2009), "Evaluación de los aprendizajes en el aula: una conceptualización renovada", en E. Matín y F. Martínez Rizo, *Avances y desafíos en la evaluación educativa*, Madrid, Santillana, pp. 127-143.
- Estrada, L. A. (2001), "Informe que se presenta en el marco del Programa para la Promoción de la Educación Artística a nivel escolar: primaria y secundaria, de la Unesco", en *Encuentro Regional de expertos en Educación Artística a nivel escolar en Latinoamérica y el Caribe de la Unesco*, Brasil.
- Faustino, F. V. (2004), *La música, un privilegio en la docencia*, Chihuahua, UPN (tesis de licenciatura).
- Fernández, J. (2005), "Matriz de competencias del docente de educación básica", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 36/2, junio. Disponible en: www.rieoei.org/investigacion16.htm (consultado el 19 de abril de 2009).
- Fernández, V. (2005), "Finalidades del patrimonio en la educación", en *Investigación en la Escuela*, núm. 56, pp. 7-16.

- Ferreira, P. (2008), *Aprendiendo música a través del juego*. Disponible en: <http://www.surcultural.info/2008/05/aprendiendo-musica-a-traves-del-juego/> (consultado el 13 de junio de 2010).
- Ferreiro, A. (2005), *Escenarios rituales. Una aproximación antropológica a la práctica educativa dancística profesional*, México, Cenart-Conaculta-INBA/Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México.
- Ferreiro, A. y J. Lavalle (2006), *Programa de desarrollo y la creatividad por medio del movimiento y de la danza*, México, Cenidi Danza José Limón-INBA.
- Flohr, J. y C. Trevarthen (2008), "Music Learning in Childhood-Early Developments of a Musical Brain and Boy", en W. Gruhn y F. Rauscher (eds.), *Neurosciences in Music Pedagogy*, Hauppauge, Nueva York, Nova Science Publishers, pp. 53-99.
- Flohr, J. y D. Hodge (2006), "Music and Neuroscience", en R. Colwell (ed.), *MENC Handbook of Musical Cognition and Development*, Nueva York, Oxford University Press, pp. 7-39.
- Fontal, O. (2009), "Los museos de arte: un campo emergente de investigación e innovación para la enseñanza de las artes", en *REIFOP*, vol. 12, núm. 4, pp. 75-88. Disponible en: <http://www.aufop.com> (consultado el 18 de octubre de 2009).
- Francisco, A. (2007), "Arte y ciencia: ¿qué papel juegan en la educación en ciencias?", en *Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, vol. 4, núm. 2, pp. 287-294.
- Franks, A. (2004), "La práctica de la educación dramática: un ejemplo y un análisis cultural de aprendizaje y enseñanza en una clase de drama de secundaria", en *Cultura y educación (España, F. I. Aprendizaje)*, pp. 165-178.
- Freedman, K. (2003), "The Importance of Student Artistic Production to Teaching Visual Culture", en *Art Education*, vol. 56, núm. 2, National Art Education Association, pp. 38-43.
- Frega, A. L. (2006), *Pedagogía de las artes*, Buenos Aires, Bonum.
- Fuentes, I. (2004), *Integrar la educación artística. Política educativa, integración curricular y formación docente colectiva*, México, INBA/UPN.
- Fuentes, P. y J. Cervera (1989), *Pedagogía y didáctica para músicos*, Valencia, Editorial Piles.
- Fuertes, M. (2006), *Taller de danzas de animación*, Madrid, Editorial CCS.

- Fundación Arte Viva (2009), *Programas educativos/programa de pensamiento visual*, España/ Argentina/Brasil, Fundación Arte Viva. Disponible en: www.inclusartiz.org (consultado el 08 de agosto de 2009).
- Fundación Cisneros (2002), *Programa de pensamiento visual*, Colección Cisneros. Disponible en: www.coleccioncisneros.org/sg_ppv.asp (consultado el 08 de agosto de 2009).
- Gameros, A. J. (2003), *La música y el canto como recursos que favorecen el proceso de aprendizaje*, México, UPN (Proyecto de Innovación Pedagógica para la Licenciatura en Educación).
- Garagorri, X. (2007), "Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión", en *Aula Innovativa*, núm. 161, pp. 47-55.
- Gardner, H. (1991), *La mente no escolarizada*, Barcelona, Paidós.
- (1994a), *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona, Paidós.
- (1994b), *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*, México, FCE.
- (1997), *La mente no escolarizada*, Barcelona, Paidós.
- (2004), *El arte y la creación de la mente*, Barcelona, Paidós.
- (2005a), *Arte, mente y cerebro*, Barcelona, Paidós.
- (2005b), "Las inteligencias múltiples 20 años después", en *Revista de Psicología y Educación*, núm. I, pp. 27-34.
- (2008), *Inteligencias múltiples*, México, Paidós.
- (2009), *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*, México, Paidós.
- Gardner, H., D. Feldman y M. Krechesvsky (2000), *El proyecto Spectrum. Tomo I. Construir sobre las capacidades infantiles*, Madrid, Morata.
- (2001), *El proyecto Spectrum. Tomo II. Actividades de aprendizaje en la educación infantil*, Madrid, Morata.
- (2001), *El proyecto Spectrum. Tomo III. Manual de evaluación para la educación infantil*, Madrid, Morata.
- Gates, T. (2000), "Why Study Music?", en *MENC Online publications*. Disponible en: <http://www.menc.org/documents/onlinepublications/vision2020/WhyStudyMusic.pdf> (consultado el 13 de junio de 2010).

- Geertz, C. (1973), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- (1987), *La interpretación de las culturas*, México, Gedisa.
- (1994), *Conocimiento local*, Barcelona, Paidós.
- (2000), *Negara*, Barcelona, Paidós.
- Gibson, R. (2003), "Learning to be an Art Educator: Student Teachers' Attitudes to Art and Art Education", en *JADE*, vol. 22, núm.1, pp. 111-120.
- Giráldez, A. (2007), *Competencia cultural y artística*, Madrid, Alianza.
- (2009), "Reflexiones en torno al lugar de las artes en la educación infantil", en *CEE Participación Educativa*, núm. 12, pp. 100-109.
- Gómez Arcos, J. R. (2005), "Posibilidades educativas de la performance en la enseñanza secundaria", en *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 17, Sevilla, IES, pp. 115-134.
- González, F. (2009), *Competencias en la reforma educativa*, México, SEP.
- Grauer, K. (1999), "The Art of Teaching Art Teachers", en *Australian Art Education*, vol. 22, núm. 2, pp. 19-24.
- Graziano, A., M. Peterson y G. Shaw (1999), "Enhanced Learning of Proportional Math through Music Training and Spatial-temporal Training", en *Neurological Research*, núm. 21, marzo.
- Greene, M. (2004), *Variaciones sobre una guitarra azul. Conferencias de educación estética*, México, Edere.
- Grotowski, J. (1970), *Hacia un teatro pobre*, México, Siglo XXI.
- Gruber, H. y P. Barret (1984), *Darwin sobre el hombre. El estudio psicológico de la creatividad*, Madrid, Alianza.
- Hargreaves, D. J. (1999), *Infancia y educación artística*, Madrid, Morata.
- Harrison, F. (2002), "Music education for religious conversion", en *Music Education: Source readings from ancient Greece to today*, Londres, Routledge.
- Hemsey de Gainza, V. (2000), "Problemática actual y perspectivas de la educación musical para el siglo XXI", en *Primer seminario y taller de educación musical*, enero, Lima, Perú, Pontificia Universidad Católica del Perú/Centro de Estudios, Investigación y Difusión de la Música Latinoamericana.

- (2004), "La educación musical en el siglo XXI", en *Revista Musical Chilena*, año LVIII, núm. 201, pp. 74-81.
- (2006), "Introducción", en *Artes. Música. Antología. Primer Taller de Actualización sobre el Programa de Estudios 2006. Reforma de la Educación Secundaria*, México, SEP (tomado de M. Shafer, *El rinoceronte en el aula*, Ricardo de Gainza (trad.), Buenos Aires, Ricordi Americana, 1975).
- Hersch, L., D. Rychen y J. Konstant (1999), *Proyecto sobre competencias en el contexto de la OCDE*, París, OCDE.
- Hernández Hernández, F. (2000), *Educación y cultura visual*, Barcelona, Octaedro.
- (2001), "La necesidad de repensar la educación de las artes visuales y su fundamentación en los estudios de cultura visual", en *Congreso Ibérico de Arte-Educación*, Porto, Portugal. Disponible en: www.rio.rj.gov.br (consultado el 19 de abril de 2009).
- (2008), "La investigación basada en las artes. Propuesta para repensar la investigación", en *Educatio Siglo XXI*, núm. 26, pp. 85-118.
- (2010), *Educación y cultura visual*, Barcelona, Octaedro.
- Hoyuelos, A. (2009), "Ir y descender a y desde Reggio Emilia", en *Participación Educativa*, núm. 12, pp. 171-218.
- Hudson, P. y S. Hudson (2007), "Examining Preservice Teachers' Preparedness for Teaching Art", en *International Journal of Education & the Arts*, vol. 8, núm. 5, pp. 1-25.
- Humpal, M. y J. Wolf (2003), "Music in the Inclusive Environment", en *Young Children*, núm. 58, pp. 103-107.
- Ibarretxe, G. (2007), "David J. Elliot", en M. Díaz y A. Giráldez, *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, Barcelona, Graó, pp. 141-148.
- Ivanova, A. (2009), "Las competencias básicas a través de los sentidos. La música, un valioso instrumento para el desarrollo global y la socialización de las personas", en *Educación y futuro digital, segundo foro educativo*. Disponible en: <http://www.cesdonbosco.com/revista/foro%2011/anelia.pdf> (consultado el 14 de junio de 2010).
- Jaramillo, S. (2006), "Tort", en *El Porvenir*, 9 de julio. Disponible en: http://www.elporvenir.com.mx/notas.asp?nota_id=75165 (consultado el 13 de junio de 2010).

- Jiménez C., H. (2007), *Propuesta educativa computacional para la enseñanza de la danza folklórica mexicana en la escuela primaria*, México, UPN (tesina).
- Jiménez, L. (2007), "Escuelas en movimiento: México-Nueva York", en *El Universal*, 15 de junio, México. Disponible en: <http://www.eluniversal.com.mx/columnas/65750.html> (consultado el 23 de mayo de 2009).
- (2008), *¡Ah, que la canción! Música mexicana en la escuela*, México, Conaculta/Sociedad de Autores y Compositores de México/SEP.
- Jiménez, M. E. (2003), *Las artes visuales como cultura en el nivel preescolar*, México, UPN (tesis de licenciatura).
- Johnson, C. y J. Memmott (2006), "Examination of Relationships between Participation in School Music Programs of Differing Quality and Standardized Test Results", en *Journal of Research in Music Education*, University of Kansas, vol. 54, núm. 4, pp. 293-307.
- John-Steiner, V. (2000), *Creative Collaboration*, Oxford, Oxford Press.
- Jones, P. (2005), "Music Education and the Knowledge Economy. Developing creativity, strengthening communities", en *Arts Education Policy Review*, vol. 106, núm. 4, pp. 5-12.
- Jové, J. (2002), *Arte, psicología y educación*, Madrid, Antonio Machado.
- Juanola, R. y M. Calbó (2005), "Transición, competencia y convergencia europea: algunos retos para la educación artística", en *Arte, Individuo y Sociedad*, núm.17, pp. 17-42.
- Kamens, D. H. e Y. K. Cha (1999), "La legitimación de las nuevas asignaturas en la escolarización de masas: orígenes (siglo XIX) y difusión (siglo XX) de la enseñanza de arte y de la educación física", en *Revista de Estudios del Currículo*, vol. 2, núm. 1, pp. 62-86.
- Kennedy, M., (2007), *The Concise Oxford Dictionary of Music*, Londres, Oxford University Press.
- Kohan, W. y V. Waksman (2000), *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- La Vaca Independiente (2009), *Quiénes somos/día/historia*. Disponible en: www.lavaca.edu.mx/main.html (consultado el 08 de agosto de 2009).
- Laban, R. (1991), "Danza educativa moderna", en Hilda Islas (comp.), *De la historia al cuerpo y del cuerpo a la danza: elementos metodológicos para la investigación histórica de la danza*, México, Conaculta-INBA, pp. 335-345.

- Laferriere, G. (1999), *Sesiones de trabajo con los pedagogos de hoy*, España, Editorial Ñaque.
- Lago (2008), "La música como ciencia, arte y cultura que aglutina, y como lenguaje que nos universaliza", en *Revista Prodiemus*. Disponible en: <http://www.prodiemus.com/parlem/articles/0000106.pdf> (consultado el 13 de junio de 2010).
- Lines, D. (2009), "La improvisación y el trabajo cultural en la música y la educación musical", en D. Lines (comp.), *La educación musical para el nuevo milenio*, Madrid, Morata.
- López, S. (2007), "Carl Orff", en M. Díaz y A. Giráldez, *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, Barcelona, Graó, pp. 71-77.
- Louis, R., F. Jutras y H. Hensler (1996), "Des objectifs aux compétences: implications pour l'évaluation de la formation initiale des maitres", en *Revue Canadienne de l'éducation*, vol. 21, núm. 4, pp. 414-432.
- Maceira, L. (2009), *Educación, género y memoria social: un análisis sociocultural de las interacciones de los públicos en museos antropológicos mexicanos*, México, DIE-Cinvestav-IPN (tesis de doctorado).
- Marchesi, A. (2007), *Valores y competencias del educador*, conferencia dictada el 26 de septiembre. Disponible en: www.oei.es/noticias/spip.php?article1094 (consultado el 15 de noviembre de 2009).
- Marín, R. (2003), *Didáctica de la educación artística*, Madrid, Pearson.
- Mark, M. (2002), *Music Education: Source readings from Ancient Greece to today*, Londres, Routledge.
- The National Association for Music Education (1994), *The School Music Program: New Vision*, Lanham, Rowman & Littlefield Education. Disponible en: <http://www.menc.org/resources/view/the-school-music-program-a-new-vision> (consultado el 14 de junio de 2010).
- Millán, S. (2008), *Cultura y patrimonio intangible*, Querétaro, Instituto de Estudios Constitucionales de Querétaro/INAH.
- Mirzoeff, N. (2003), *Una introducción a la cultura visual*, P. García Segura (trad.), Barcelona, Paidós Ibérica.
- Molinera, J. (s/f), *El arte: historia de un concepto*, México, Conaculta.

- Montoro, P. (2002), "La música, una herramienta de entendimiento multicultural en la escuela", en *Educación y Futuro. Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, núm. 7, p. 6.
- Morales, J. J. (2001), *La evaluación en el área de la educación visual y plástica en la ESO*, Barcelona, Universidad de Barcelona.
- Morduchowicz, R. (2003), *El capital cultural de los jóvenes*, México, FCE.
- Moreno, Z. Z. (2007), *El teatro como herramienta para el autoconocimiento en la adolescencia*, México, UPN.
- Morrison, S. (1994), "Music Students and Academic Growth", en *Music Educators Journal*, vol. 81, núm. 2.
- Morton, V. (2001), *Una aproximación a la educación artística en la escuela*, México, UPN.
- Motos, T. (2000), *Sesiones de trabajo con los pedagogos de hoy*, España, Editorial Ñaque.
- Murray, R., S. Forscher Weiss y C. Cyrus. (2010), *Music Education in the Middle Ages and the Renaissance*, Bloomington, Indiana University Press.
- NAEA (2008), *National Art Education Association*. Disponible en: www.naea-reston.org (consultado el 08 de octubre de 2009).
- Navajas, O. (2008), "Arte público. Diálogo comunitario", en *Portal Iberoamericano de Gestión Cultural. Boletín Gestión Cultural*. Disponible en: www.gestioncultural.org/boletin/2008/bgc16-artepublico.htm (consultado el 16 de diciembre de 2009).
- OCDE (2005), *Definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*, París. Disponible en: www.deseco.admin.ch/.../deseco/.../2005.dscexecutivesummary.sp.pdf (consultado el 03 de septiembre de 2009).
- Pascual, P. (2005), *Didáctica de la música*, Madrid, Pearson Prentice Hall.
- Pérez G., M. (2008), "Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial", en *Revista de Educación*, núm. 347, pp. 343-367.
- Pérez M., Y. (2007), *Análisis crítico sobre el quehacer docente de los músicos*, San José, Universidad de Costa Rica.
- Pérez V., L. R. (2001), *El cuerpo, el movimiento y el arte en la educación preescolar y primaria*, México, UPN.

- Petress, K. (2005), "The Importance of Music Education", en *Education*, vol. 126, núm. 1, pp. 112-114. Disponible en: <http://www.umpi.maine.edu/~petress/ArticleA56.pdf> (consultado el 01 de febrero de 2010).
- Pimentel, L. (2009), "La evaluación en arte: algunos principios para la discusión", en L. Jiménez, I. Agirre y L. Pimentel (2009), *Educación artística, cultura y ciudadanía*, Madrid, Santillana, pp. 129-135.
- Phillips, S. (1999), *Drama with children*, Inglaterra, Oxford University Press.
- Presidencia de la República (2007), *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*, México, TIEF-SHCP.
- Project Zero (2009), *Project Zero Harvard Graduate School of Education*, Research Projects/Arts projects, Harvard Graduate School of Education. Disponible en: www.pz.harvard.edu/Research/ResearchArts.htm (consultado el 09 de agosto de 2009).
- Ramírez, L. (2008), *Resonancias del movimiento creativo y la danza en la transformación de la imagen corporal de los niños y niñas preescolares con necesidades educativas especiales*, México, UPN (tesis de maestría).
- Randel, D. (2003), "Education in the United States", en *The Harvard Dictionary of Music*, Cambridge, Belknap Press of Harvard University Press, pp. 276-278.
- Ratey, J. (2001), *A User's Guide to the Brain*, Nueva York, Pantheon Books.
- Rauscher, F. H., G. L. Shaw, L. J. Levine, E. L. Wright, W. R. Dennis y R. Newcomb (1997), "Music Training causes long-term Enhancement of Preschool Children's Spatial-temporal Reasoning Abilities", en *Neurological Research*, núm. 19, pp. 1-8.
- Read, H. (1991), *Educación por el arte*, Barcelona, Paidós.
- Real Academia Española (2001), *Diccionario de la Lengua Española*, vol. 8, Madrid.
- Reyes, M. (2003), *Las estrategias creativas como factor de cambio en la actitud del docente para la enseñanza de la matemática*, Venezuela, Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Reynoso, K. (2010), "La educación musical y su impacto en el desarrollo", en *Revista de Educación y Desarrollo*, núm.12, pp. 53-60.
- Río, P. del (2004), "'El arte es a la vida lo que el vino es a la uva'. Una aproximación sociocultural a la educación artística", en *Cultura y educación*, vol. 16, núm. 1-2, pp. 43-64.

- Robinson, K. (1999), *Culture, Creativity and the Young: Developing public policy*, Bélgica, Council of Europe.
- Robles, E. (2008), *Evolución de la enseñanza de la música en México de 1810 a 2010* (inédito).
- Rodríguez, A. (2003), *La recreación: una estrategia de enseñanza para el desarrollo del contenido actitudinal del diseño curricular en alumnos de tercer grado, de la Escuela Bolivariana Ambrosio Plaza*, Caracas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Romo, M. (1984), "El pensamiento creador", en *Estudios de Psicología*, núm. 18, pp. 44-46.
- (1998), "Teorías implícitas y creatividad artística", en *Arte, Individuo y Sociedad*, núm. 10, pp. 11-19.
- Ros, N. (1998), "El arte en la educación: expresión corporal", en *Expresión corporal. El cuerpo en movimiento*, año 1, núm. 7, diciembre, Buenos Aires, pp. 66-83.
- Rothman, M. (2006), "Use Music in the Classroom", en *Intervention in School and Clinic*, vol. 41, núm. 5, p. 307.
- San Agustín (2008), *Obras completas de San Agustín K-XXXIX*, Madrid, BAC.
- Savarese, E. B. (1988), *Anatomía del actor. Un diccionario de antropología teatral*, México, INBA-SEP/Universidad Veracruzana/Editorial Gaceta.
- Schiller, F. (s/f), *Escritos breves sobre estética*, Sevilla, Doble J.
- Schoch, R. (1964), *La educación musical en la escuela*, Buenos Aires, Kapelusz.
- SEP (1993), *Plan y programas de estudio 1993. Educación Primaria*, México. Disponible en: http://www.iea.gob.mx/webiea/sistema_educativo/planes/plan_primaria.pdf (consultado el 15 de junio de 2010).
- (2000), *Libro para el maestro. Educación Artística. Primaria*, México.
- (2004), *Programa de Educación Preescolar*, México.
- (2006), *Educación Básica. Secundaria. Artes. Danza. Programas de estudio 2006*, México.
- (2006), *Educación Básica. Secundaria. Artes. Música. Programas de estudio 2006*, México.
- (2006), *Educación Básica. Secundaria. Formación Cívica y Ética. Programas de estudio 2006*, México.
- (2006), *El enfoque intercultural en educación*, México, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

- (2006), *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentos curriculares. Artes*, México.
- (2007), *Apuntes: sentir y pensar nuestro cuerpo. Educación Artística. Danza. Telesecundaria*, México.
- (2008), "Lanza la SEP el Programa "Todos a cantar música mexicana en la escuela'", en *Boletín*, 178, 4 de julio. Disponible en: <http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/bol1780708> (consultado el 13 de junio de 2010).
- (2008), *Plan de Estudios 2009. Educación Básica. Primaria. Etapa de Prueba*, México.
- (2009), *Curso básico de formación continua para maestros en servicio. El enfoque por competencias en la Educación Básica*, México, Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio.
- (2009), *Plan de Estudios 2009. Educación Básica. Primaria*, México.
- (2009), *Plan de Estudios 2009. Educación Básica. Secundaria*, México.
- (2009), *Programa de estudios 2009. Sexto grado. Educación básica. Primaria*, México.
- (2010), *Programa de Estudios 2009. Sexto grado. Educación Básica. Educación Artística*, México.
- Secretaría de Salud (2006), *Boletín de Práctica Médica Efectiva. Obesidad infantil*, noviembre, Instituto Nacional de Salud Pública.
- SF Moma (2009), *SF Moma/Making Sense of Modern Art*. Disponible en: www.sfmoma.org/view/page.display/interactive_feature/content.interactive_feature/3# (consultado el 21 de agosto de 2009).
- Sloboda, J. A. (1994), *¿Qué es lo que hace a un músico?* Disponible en: <http://s3.amazonaws.com/lcp/elimayans/myfiles/sloboda.pdf> (consultado el 04 de abril de 2010).
- Smith, R. (2008), "Rembrandt, Educational Standards and Policy", en *Arts Education Policy Review*, vol. 109, núm. 5, pp. 1-6.
- Solomon R. Guggenheim Museum (2009), *Guggenheim New York, Learning Through Art*. Disponible en: www.guggenheim.org/new-york/education/school-educator-programs/learning-through-art (consultado el 08 de agosto de 2009).
- Stanislavski, C. (1953), *Un actor se prepara*, México, Diana.
- (1975), *La construcción del personaje*, Madrid, Alianza.
- Stokoe, P. y S. Alexander (2003), *La expresión corporal*, México, Paidós.

- Stufflebeam, D. y A. Shinkfield (1987), *Evaluación sistemática*, Barcelona, Paidós.
- Talavera, J. C. (2010), "Lamentan que no se imparta música en escuelas primarias", en *La Crónica*, 5 de abril, México.
- Talavera, L. (2002), "La importancia de la enseñanza musical es invaluable", en *Primer Congreso Educativo de la Ciudad de México*. Disponible en: <http://www.alternativaeducativa.df.gob.mx/ponencias/ltalavera.html> (consultado el 13 de junio de 2010).
- Tatarkiewicz, W. (2007), *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*, Madrid, Alianza.
- Tishman, S. (2008), "El objeto de su atención", en *Educational Leadership*, vol. 65, núm. 5, pp. 44-46.
- (s/f), *Artful Reasoning, Proyecto Zero*, Patricia León (trad.), Universidad de Harvard. Disponible en: www.educoea.org/Portal/xbak2/temporario1/latitud/lec_articulos.html (consultado el 5 de noviembre de 2009).
- Tishman, S., E. Jay y D. Perkins (1993), "Teaching Thinking Dispositions", en *Theory into Practice*, Lilia Pinto (trad.), núm. 32, pp. 147-153. Disponible en: <http://burbuja.udesa.edu.ar/departamentos/escedu/seminario/actualización/TeachingThinkingDisp.doc> (consultado el 21 de octubre de 2009).
- Tishman, S. y D. Perkins (1995), *The Language of Thinking*, Patricia León y Paula Pogré (trad.). Disponible en: www.educoea.org/Portal/xbak2/temporario1/latitud/lec_articulos.html (consultado el 05 de noviembre de 2009).
- Torrado, J. A. (2008), *Metas y estrategias para una práctica constructiva en la enseñanza instrumental*, España, Universidad de La Rioja.
- UNAM (2010), *Difusión Cultural, CUT*. Disponible en: http://www.cut.unam.mx//index.php?option=com_content&task=view&id=13&Itemid=60 (consultado el 19 de octubre de 2009).
- Unesco (2005), *Conferencia Regional de América Latina y el Caribe Latino, preparatoria de la Cumbre Mundial de Educación Artística*, Bogotá, Colombia.
- (2005), *Hacia las sociedades del conocimiento: Informe mundial de la Unesco*, París. Unesco.

- (2006), *Conferencia Mundial sobre la Educación Artística*, Portugal.
- (2008), *Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*, Santiago de Chile, OREALC.
- Varea, M. A. (2006), *Rumbo a una educación artística intercultural. Propuesta pedagógica para la RIES*, México, UPN.
- Venegas, A. (2002), *Las artes plásticas en la educación artística y estética infantil*, México, Paidós.
- Vigotsky, L. S. (1972), *Psicología del arte*, Barcelona, Barral.
- (2003), *La imaginación y el arte en la infancia*, Madrid, Akal.
- (2006), *Psicología del arte*, Barcelona, Paidós.
- (2008), *La imaginación y el arte en la infancia*, México, Ediciones Coyoacán.
- Villanueva, R. y J. Bañuelos (2004), "La educación musical en el medio rural de México", en *Conservatorianos*, núm. 9, México. Disponible en: <http://www.conservatorianos.com.mx/web/Conservatorianos%209%20para%20web/9-villanueva%20y%20banuelos.pdf> (consultado el 10 de junio de 2010).
- Wagner, T. (2003), "Apuntes generales sobre la enseñanza de las artes. Las artes y la creatividad artística", en *Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Caribe*, Unesco.
- Weinberger N. (1998), "The Music in our Minds", en *Educational Leadership*, vol. 56, núm. 3, pp. 36-40.
- Yáñez, E. O. (2003), *Manual de ejercicios lúdicos que favorecen el desarrollo del ritmo y la coordinación como parte de la enseñanza de la danza folclórica en niños de preescolar que oscilan entre los 4 y 5 años de edad*, México, Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello (tesina).
- Zorrilla, M. (2009), "En busca de la relevancia y la pertinencia: educación basada en competencias", en *Competencias en Educación Básica: un cambio hacia la reforma*, México, SEP, pp. 17-32.