

MODO DE INTEGRACIÓN DE LOS SABERES EN ENSEÑANZA EN LA ASIGNATURA DE ARTE EN LA TELESECUNDARIA

ROSA MARÍA TORRES HERNÁNDEZ

RESUMEN: Los docentes de telesecundaria con la Reforma de la Educación Secundaria y el modelo pedagógico renovado, se vieron en la necesidad de responder a nuevos códigos formales del currículo. Si bien el currículo pretende ser el referente simbólico de la acción, los marcos de referencia son los saberes de los docentes. El propósito de la investigación es documentar los modos de integración de los saberes que lleva a cabo el profesor en el aula, esto es, la manera en la que los docentes construyen el currículo y lo ponen en acto, para acercarse al por qué

las cosas suceden cómo suceden en la asignatura de Arte en la telesecundaria.

Lo antes dicho interesa por la aportación del Arte a la formación de los adolescentes, pero también por su derecho a una distribución y acceso a saberes socialmente significativos -es el caso del Arte- como un asunto de justicia social.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza, práctica docente, artes, secundaria, reforma curricular.

El currículo formal y la enseñanza de Arte en la telesecundaria

En el año 2006 con la Reforma de Educación Secundaria (RES) se estableció un programa formal de Arte. La ausencia de un programa nacional en la secundaria había propiciado la producción de múltiples propuestas con propósitos pedagógicos diversos para aproximarse a las Artes desde la escuela; el énfasis de esas propuestas estuvo en la expresión artística con enfoque historicista y acento en la biografía de los artistas, los géneros y las corrientes (SEP, 2006a).

El programa de estudio 2006 de Arte consideró:

- Las necesidades y expectativas de los adolescentes se consideran en los contenidos.
- Se relacionan los contenidos de las disciplinas artísticas para enriquecer temáticas relevantes para la escuela y la sociedad.

- Se propicia el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
- El propósito principal es desarrollar el pensamiento artístico por medio de las habilidades de sensibilidad, percepción y creatividad.
- Los ejes de enseñanza y aprendizaje son a su vez las competencias propias del trabajo artístico: expresión, apreciación y contextualización.

En 2007 la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) puso en el acento, entre otras cosas, en el enfoque por competencias, los campos de formación y la creación de materiales de apoyo para los docentes. Se optó por, como se hizo en España, considerar para a las Artes sólo la competencia cultural artística. Asimismo, se subrayó la integración de las Artes en el campo de Desarrollo Personal y para la Convivencia que articula los contenidos de las asignaturas de Formación cívica y ética, Orientación y tutorías, Educación física y Arte (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales) a partir de competencias relacionadas con el conocimiento personal y cuidado del cuerpo, las relaciones con lo otro, con los otros, la comunidad y el medio.

La etapa de consolidación de la reforma de la educación secundaria fue un momento para:

- Hacer visibles las formas, tácticas y estrategias que desarrollan los docentes de Artes en la secundaria.
- Saber de los procesos de trabajo colectivo entre docentes-alumnos, alumnos-alumnos, docentes-docentes que permiten el logro de los aprendizajes esperados.
- Tornar disponible las interpretaciones docentes de las acciones en la asignatura de Artes.
- Valorar a las prácticas docentes como elementos sustantivos para la formación de los profesores de las Artes.

En el proceso de construcción curricular que va 2006 a 2012, se propusieron fines de alta complejidad para el nivel de secundaria. En el caso de la telesecundaria se adiciona el proceso de renovación del modelo pedagógico que se dio a la par de la RES, seguido del fortalecimiento del modelo, que pretendió acompañarse de la formación de maestros, la producción y consolidación de los materiales educativos necesarios y el abatimiento del rezago tecnológico que los planteles de telesecundaria muestran.

La renovación del modelo pedagógico implicó un replanteamiento conceptual del aprendizaje hacia:

- Una visión del aprendizaje como producto de la interacción social, mediado por diferentes perspectivas, herramientas y habilidades aportadas por los participantes en la interacción.
- Una visión del docente como enlace entre alumnos y conocimiento mediante el diseño de actividades de aprendizaje que promuevan la consulta de diversas fuentes, la discusión, la colaboración y el análisis crítico.
- Incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación.

En el modelo pedagógico renovado, las actividades se organizan a partir de secuencias centradas en el aprendizaje para promover la participación reflexiva y poner en práctica la evaluación para orientar las decisiones de docentes y alumnos (SEP, 2006b).

Con el advenimiento de la RIEB, en 2007, se impulsó el Modelo Educativo para el Fortalecimiento del Servicio de la Telesecundaria, éste se sustentó como integral, flexible, incluyente y participativo. Es en referencia la flexibilidad que se planteó tomar en cuenta las condiciones sociales y culturales de los alumnos ofreciendo diversas opciones de cursar las asignaturas de Arte y Tecnología (SEP, 2006c).

Se elaboraron guías de Artes con una estructura dirigida a los alumnos donde el maestro tenía el carácter de mediador y los contenidos estaban en función del potencial para fomentar la sensibilidad, la percepción y la creatividad a partir de los lenguajes artísticos.

Con el modelo fortalecido se introdujo la idea de un modelo instruccional para la telesecundaria y la incorporación de estrategias de reforzamiento a la formación y al aprendizaje o extracurriculares, que más tarde derivaran en la propuesta de establecer en la telesecundaria la escuela de tiempo completo.

Del currículo formal a la enseñanza del Arte en Telesecundaria

Si se acepta que el currículo es “un instrumento que se halla centralmente implicado en la producción de las formas de inteligibilidad de la experiencia humana” (Terigi, 2007, p. 90), entonces se acepta que no sólo las refleja sino las produce. Asumir esta perspectiva

implica indagar de qué manera los docentes construyen el currículum y cómo lo ponen en acto de acuerdo a sus circunstancias, empero también, el por qué las cosas suceden cómo suceden.

El interés por las prácticas de enseñanza se concretó en el análisis de la experiencia práctica de los docentes de la telesecundaria en la asignatura de Arte. Se diseñó un proceso que permitiera trabajar de manera directa con los profesores, que son los que se enfrentan a las presiones escolares y sus intereses.

Los principios guiaron la investigación son:

- El trabajo del docente como elemento sustantivo de justicia para que el conocimiento sea socialmente compartido por los alumnos de telesecundaria. Esto en un doble sentido: primero, en la importancia del acercamiento a lo estético como pensamiento artístico, pero más allá de las formas canónicas de las Artes, en la fábrica de lo sensible como un modo de conocer, una manera de inscribir y distribuir, esto es, en la contribución para un hábitat común (Dewey, 2008; Eisner, 2002; Jackson, 1998). Segundo, la injusticia no sólo la padecen los que no logran incluirse la escuela sino también aquellos que, estando en ella no consiguen aprender, o bien, no reciben de igual forma lo que aparece en las códigos racionales del currículo (Terigi, 2007).
- La experiencia del profesor como núcleo sustantivo para el desarrollo del acompañamiento del especialista de Arte porque se trata del significado que esta experiencia aporta al saber docente.
- La secuencia didáctica como dispositivo para trabajar una metodología que responda a la perspectiva del campo de desarrollo personal y para la convivencia, no sólo a la asignatura Arte y, menos a aún, propicie el desencuentro con la idea de formación que reconoce los modos de pensamiento que no son verbales y lógicos.

En la investigación participaron seis docentes (dos por lenguaje artístico) y tres especialistas de lenguajes artísticos: Artes Visuales, Danza y Teatro. De los seis, tres tienen formación de base de licenciatura en la Normal con alguna especialidad y tres son egresados de alguna institución de Enseñanza Superior relacionada con Agronomía, Pedagogía o Ingeniería. Los docentes tienen afinidad por el lenguaje artístico que eligen

para impartir, por que pertenecieron a algún grupo de danza folklórica o se les facilitan las manualidades. Algunos optan por elegir a partir de la solicitud de sus alumnos sin que necesariamente sea un lenguaje con los que ellos se sientan cómodos.

Los profesores comparten las formas de trabajo cotidiano de la telesecundaria y manifiestan que desconocen el plan de estudios, los programas de la asignatura de Arte y lo materiales. De igual manera, declaran que recurren a las prácticas que tuvieron cuando eran alumnos en la Normal o su experiencia en algún grupo de actividades artísticas en el que participaron. El tiempo que dedican a impartir la asignatura de Arte depende del desarrollo de las otras asignaturas, es común que se use el espacio dedicado a las Artes para reforzar el contenido de asignaturas como matemáticas o español.

Los profesores tienen escaso conocimiento de los lenguajes artísticos y consideran que no pueden impartirlos adecuadamente porque no son especialistas. Existe además, una exigencia de que docentes y alumnos presente lo que realizan en Artes en festivales o ceremonias, hecho que lleva, en algunas ocasiones, a que se contrate algún profesor *ex profeso* para que cumpla con esta función.

En el desarrollo de la investigación cada uno de los profesores fue acompañado por un especialista en un proceso *del conocimiento de cómo organizar conocimiento a fin de poder enseñarlo* (Jackson, 2002). El acompañamiento se dio en las fases pre-actividad, interactividad y pos-actividad.

El proceso implicó momentos que permitieron el trabajo de colaboración entre el especialista y los docentes para destacar la labor mediadora del maestro, pero también, para subrayar el valor educativo de las Artes en el desarrollo de: la imaginación, la ampliación de la percepción del mundo, la construcción de la ciudadanía; aspectos que contribuyen en la formación integral del individuo.

El proceso se desarrolló en cinco momentos:

1. Experiencia y currículo formal. Los especialistas realizaron entrevistas a los profesores para identificar la experiencia profesional y laboral, así como, el grado de conocimiento del currículo, en particular de la materia de Artes. Ese primer espacio de diálogo se promovió para lograr la empatía necesaria para el trabajo

conjunto. La segunda actividad fue la presentación del ejemplo de secuencia didáctica, surgida de la interpretación y punto de vista del especialista sobre los programas.

2. Acompañamiento ejemplificado. El especialista presenta la ejemplificación en interacción con los alumnos.
3. Preparación para acción. El especialista se vinculó con el maestro para avanzar juntos hacia la consecución de la elaboración y puesta en marcha de una secuencia de aprendizaje.
4. Acción en el aula. Es el momento intercambio de saberes, materiales y recursos con los estudiantes y en diálogo con el especialista.
5. Reflexión del docente acerca del proceso.

Modos de integración de los saberes

La revisión sistemática de este material recopilado durante el proceso de acompañamiento (videograbación, notas de campo, entrevistas y fotografías) permite mostrar los modos de integración de los saberes que los docentes despliegan en la enseñanza de las Artes.

Antes de describir los modos de incorporación de los saberes, es importante destacar que la inclusión formal de las Artes, plantea dos problemas señalados por Terigi (2004). El primero, es la escala del programa. Formalizar las Artes en el currículum implica enfrentarse a la formación de los docentes del nivel secundaria y crear condiciones en las escuelas, lo que conlleva, la revisión del sistema de reglas explícitas e implícitas de la escuela y considerar el conocimiento acumulado, así como, los saberes indispensables para generar estrategias pertinentes en el aula para enseñar el pensamiento artístico. El segundo, es la accesibilidad didáctica. El grado en el cual las implicaciones para la enseñanza de las propuestas curriculares y de política educativa se hacen accesibles para los docentes, en función de sus saberes.

Como lo sostiene Tardif (2009), el saber docente se constituye de saberes que provienen de diversas fuentes. En este caso se destacan los siguientes saberes de los profesores, procedentes de: la formación inicial anterior o de la formación profesional para la docencia; el plan de estudios, los programas y los materiales; la experiencia en el aula y en la escuela.

Los modos de integración de esos saberes son:

- a) Procedentes de la formación inicial o de la profesión docente. Estos parecen particularmente sustanciales para la enseñanza de las Artes. Los profesores no diseñan secuencias de aprendizaje, de hecho para algunos resulta lejano plantear situaciones problema y establecer una secuencia, bien porque nunca en su formación inicial lo hicieron, bien porque sólo lo hicieron en su formación inicial pero no es condición para enseñar en la Telesecundaria.

Cuando elaboraron su secuencia didáctica los profesores lo hicieron en función de los elementos conocidos. Los ejes de expresión, apreciación y contextualización, así como, los aprendizajes esperados se estructuran a partir de los saberes acerca de las matemáticas, la biología, la literatura o la agronomía, que los docentes poseen por su formación de base. No se trata de los contenidos de las diversas disciplinas, sino de una asidero necesario a una trayectoria profesional que es “el cristal con que se mira” o el “principio irreductible de la trayectoria”. Ejemplos, materiales, perspectivas pasan por un proceso de obliteración determinado por los saberes de la formación inicial, fuertemente afianzado por la inseguridad ante un saber de las Artes que les es ajeno.

- b) Procedentes el plan de estudios, los programas y los materiales. Los sentidos o “códigos formales” que fundamentan el papel de las Artes en la formación de los alumnos no son parte del saber de los docentes. No existe el saber que devenga de estas fuentes, el currículo formal es un ausente en la signatura de Arte. El saber que se hace presente es el de las Guías de aprendizaje de: español, matemáticas y ciencias naturales y los programas de Televisión Educativa. Circulan además materiales que provienen de internet, de otras propuestas curriculares y de editoriales, irrumpen así “los códigos de los nuevos agentes educativos”.
- c) Procedentes del saber de la experiencia en el aula y en la escuela. Abarcan de una manera “casi total” la enseñanza de los profesores en las Artes. Se puede reconocer que la práctica del trabajo en la telesecundaria ha dejado huella en la forma de enseñar, más allá de la especificidad de lo que se enseña. Kalman & Carvajal (2007) señalaron que los docentes de telesecundaria, dada su relación con las Guías de aprendizaje, consideran que existe una respuesta a cada pregunta directa. Hacen de esta forma pregunta-respuesta-ejercicio, el eje de la enseñanza. De igual forma,

ponen énfasis en el trabajo individual con el uso de los materiales o las herramientas, particularmente las visuales con el uso de la televisión.

El papel de mediador de docente entre la situación problema propuesta en la secuencia didáctica y el aprendizaje de los alumnos se desdibuja para convertirse en una réplica de las formas ya conocidas de trabajo en la telesecundaria o en intentos reiterados de reconocer el significado social y cognitivo de las Artes para los alumnos como una necesidad de búsqueda del valor de esa enseñanza.

Otra dos característica importantes del hacer en aula son: la tendencia a elaborar algún producto, casi siempre una manualidad, y solicitar a los alumnos que busquen en el diccionario las definiciones de las palabras. Así el factor constructivo del aprendizaje queda subsumido a una ejecución desligada del juicio estético y lo que puede ser el trabajo con los conceptos que estructuran la sintaxis y semántica de las Artes aparecen como palabras definidas allegadas más a la *doxa* que a la *episteme*. No obstante, algunos profesores promueven el pensamiento artístico gracias a la integración de múltiples formas estratégicas que despliega a largo de un proceso constructivo con los alumnos, quizá porque incluyeron una gama de saberes de la experiencia, de la formación y de los códigos formales del currículo que permiten crear condiciones más allá de las sedimentaciones y habituaciones de la práctica de la telesecundaria.

Coda

De lo modos de integración de los saberes se puede decir que el saber de la experiencia del acompañamiento con los especialistas colocaron al docente frente a otros saberes, ante lenguajes no restringidos a la lectura y la escritura. Por tanto, los profesores se vieron en el potencial de los lenguajes artísticos, la expresión de los estudiantes y el uso de las formas del Arte que reclaman la imaginación, la creatividad y la tolerancia a la incertidumbre. Fue entonces factible el trabajo en colectivo, la escucha de la argumentación de los por qué de los alumnos en la creación de sus obras, pero también, la presencia del cuerpo y sus formas de manifestarte con el movimiento, la expresión o el silencio, como aportes de otros saberes que constituyen al ser docente de telesecundaria.

Referencias

Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires: Paidós.

Jackson, P. (1998). *John Dewey and the Lessons of Art*. Michigan: Yale University Press.

Kalman, J., & Carvajal, E. (2007). Hacia una contextualización de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas de la telesecundaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXVII(3-4), 69-106.

Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En G. Frigerio, & G. Diker, *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos* (pp. 191-202). Buenos Aires: Noveduc.

Terigi, F. (2007). Nuevas reflexiones sobre el lugar de las Artes en el curriculum escolar. En G. Frigerio, & G. Diker, *Educación: (sobre)impreiones estéticas* (págs. 87-97). Buenos Aires: Del Estante.

Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Secretaría de Educación Pública. (2006a). *Reforma de la educación. Fundamentos curriculares*. Artes. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2006b). Un acercamiento al modelo renovado de telesecundaria. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2006c). *Modelo educativo para el fortalecimiento de la telesecundaria. Documento Base*. México: SEP.