



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO
FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES

LA EDUCACION ARTISTICA EN LA ESCUELA
PRIMARIA, DESDE LA PERSPECTIVA DE ALGUNOS
AUTORES CONTEMPORANEOS

TESINA

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN SOCIOLOGIA

PRESENTA:

NORA MARIA AGUILAR MENDOZA



ASESOR: DR. RAUL ROJAS SORIANO

MEXICO, D.F. 2000

28/01/20



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Índice

<i>Introducción</i>	1
<i>Capítulo 1. Concepciones sobre la educación artística en la escuela primaria.</i>	10
<i>Capítulo 2. Algunas ideas docentes sobre el quehacer artístico.</i>	23
<i>Capítulo 3. ¿Qué es lo que aporta el arte a los niños?</i>	37
<i>Capítulo 4. Posibilidades, dificultades y recomendaciones para el desarrollo de la educación artística en la escuela primaria.</i>	49
<i>Capítulo 5. Coda final: Aprender a mirar, una propuesta de educación artística.</i>	58
Bibliografía y Hemerografía	64

Introducción

La educación básica en nuestro país es uno de los pilares del sistema educativo mexicano. El ciclo escolar 1998-1999 atiende alrededor de 23 millones de alumnos, es decir, una cuarta parte de la población total del país participa de estos servicios educativos. La educación básica comprende tres niveles: el preescolar, la primaria y la secundaria, siendo el nivel más amplio el de primaria, donde actualmente se encuentran inscritos alrededor de 14 millones de estudiantes. (*Programa del Sector Educativo para 1999*, p. 30).

A propósito de la escuela primaria Elsie Rockwell, en *La escuela cotidiana* menciona que "permanecer en la escuela, en cualquier escuela, durante cinco horas al día, 200 días al año, seis o más años de vida infantil, necesariamente deja huellas en la vida" (p. 13). Si esta experiencia resulta significativa para los alumnos que continúan con la escuela, lo es más para aquellos que la abandonan o desertan. Los niños que asisten a la primaria, en su gran mayoría, tienen edades que van de los 6 a los 12 años, y, en muchas ocasiones, el contacto con la escuela primaria puede ser la única experiencia escolar por la que transiten, considerando el importante porcentaje de deserción y reprobación, así como la incorporación al mercado de trabajo de aquellos estudiantes con menores oportunidades para un recorrido escolar completo.

Una mirada a la distribución del tiempo escolar y a la organización de las asignaturas, arroja la siguiente información. El plan de estudios de la escuela primaria pública prevé un calendario de 200 días laborales, con una jornada de 4 horas de clase al día. De primero a segundo grado se imparten 5 asignaturas, con una clara prioridad hacia el trabajo con español y matemáticas: de las 800 horas anuales, 600 se utilizan para el quehacer con los contenidos de estas dos asignaturas. De tercero a sexto grado se

amplía el curriculum a 8 asignaturas, destinándose 440 horas anuales a español y matemáticas.

Como parte de esta distribución del horario escolar, las asignaturas de educación física, cívica y artística obtienen tan sólo una hora a la semana de trabajo, es decir, 40 horas al año o traducido de otra manera, el 5% del tiempo lectivo escolar. Teniendo como referente dicha información, el eje central para realizar este trabajo será el papel que juega la asignatura de educación artística en la escuela primaria pública, particularmente la ubicada en el contexto urbano, ya que además del escaso tiempo que se le asigna en el curriculum escolar, ésta parece ser poco comprendida en términos de lo que aporta para el crecimiento y desarrollo intelectual y afectivo de los alumnos incorporados al sistema educativo.

Por ello Mariana Spravkin en su libro *Artes y escuela* señala lo siguiente

"...En la vida escolar no todos los lenguajes reciben el mismo rango y atención en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y es el desarrollo de conocimientos y habilidades verbales y numéricas lo que domina nuestra escuela.

Más allá de cualquier enunciación teórica, esta situación (reflejada en realidades tales como asignación de cargas horarias) muestra concepciones educativas que llevan a priorizar determinados campos del conocimientos sobre otros. Estas jerarquizaciones no hacen sino poner de manifiesto ciertos supuestos socialmente vigentes, sustentados y reforzados por la educación formal, según los cuales el desarrollo de determinadas capacidades y saberes proporciona a los alumnos mayores competencias para afrontar el nivel de estudios inmediatamente superior o su posterior inserción en el mundo social y laboral" (p. 96).

Aunado a ello, como dice Spravkin, existen conocimientos que socialmente son más valorados que otros; lo científico es sobreestimado con relación a la experiencia

estética, así como el aprendizaje de las fórmulas matemáticas y de los hechos históricos se convierten en fundamentales para una cierta concepción del conocimiento.

El terreno de lo estético, donde el despliegue de lo emotivo y afectivo corre paralelo al desarrollo de habilidades intelectuales deviene, para esta visión social del conocimiento, en una dimensión poco significativa para la formación intelectual del individuo, al quedar erróneamente circunscrita y limitada al terreno exclusivo de las emociones y las intuiciones.

La escuela, como parte del tejido social, también ha hecho eco de estas ideas. En el Plan de estudios de nivel primaria 1993, que elabora la Secretaría de Educación Pública, se definen los propósitos de esta asignatura: fomentar en el alumno el gusto por las manifestaciones artísticas, estimular la sensibilidad y la percepción y el desarrollo de la creatividad y la expresión; sin embargo, en la práctica, en el quehacer en el aula y en el tiempo que se le destina, aparecen serias contradicciones.

Por ejemplo, sucede con frecuencia que en el ámbito docente se ha considerado a la educación artística como una asignatura menor, cumpliendo un papel subsidiario o de apoyo para los contenidos de las otras materias y careciendo de objetivos explícitamente vinculados a lo artístico.

Los mismos docentes manifiestan un escaso dominio de temas o contenidos artísticos para desarrollar con sus alumnos, y, consecuentemente, se aprecia una marcada ausencia de esta asignatura en el trabajo cotidiano del aula, sin dejar de considerar que existen experiencias importantes de profesores que reflejan un serio compromiso con el quehacer del arte.

Un aspecto que se agrega a este panorama es el desarrollo de la investigación en los distintos campos disciplinares. Mientras que el lenguaje y las matemáticas han logrado avances sustanciales en torno a cómo aprenden los niños estos conocimientos, y se han elaborado didácticas específicas para su mejor enseñanza y aprendizaje, la educación vinculada a lo artístico apenas comienza a arrojar datos reveladores para una comprensión de los procesos que intervienen en ella. A la fecha, se cuenta con algunos proyectos y autores que vienen realizando aportaciones importantes y que provienen fundamentalmente de Estados Unidos, España, Gran Bretaña y Argentina. Varios de ellos serán comentados en este documento.

Para concretar el problema de estudio formulamos las siguientes preguntas: ¿Cómo se aborda la educación artística en la escuela primaria? ¿Qué concepción tienen los profesores sobre la importancia de desarrollar esta asignatura? ¿Qué elementos condicionan su práctica artística? Las aportaciones provenientes del campo de la investigación, ¿pueden arrojar elementos claves para una mejor comprensión y valoración de la enseñanza de la educación artística? Al identificar los aspectos que esta asignatura promueve en el campo de lo cognitivo y sensorial, ¿es posible que se incorporen nuevas prácticas vinculadas a lo artístico en el trabajo cotidiano del aula, tomando en cuenta las características de los maestros y de la atmósfera escolar?

Por ello, los objetivos que guiarán este trabajo son los siguientes:

- a) precisar la importancia que tiene la educación artística en la formación cognitiva y emotiva de los niños.
- b) conocer las concepciones que poseen los docentes en torno al trabajo con esta asignatura.
- c) determinar las posibilidades de desarrollo artístico en el contexto del aula escolar.

d) ofrecer información que contribuya a definir líneas generales de trabajo con la educación artística, y su posible aplicación en el ámbito pedagógico y educativo en general.

Desde hace varios años la escuela primaria ha tenido como uno de entre varios propósitos formativos el proporcionar a sus alumnos un contacto o acercamiento con el terreno del arte. Gran parte de esas experiencias se han traducido en la elaboración de manualidades en días festivos, participación de los alumnos en festejos conmemorativos y en algunos casos más la formación de coros, grupos de danza u otras actividades poco significativas en términos de lo que puede representar para el niño o de las posibilidades que ofrece para su expresión personal. Algunos autores denominan a este tipo de prácticas artefactos, y se refieren a ellas de la siguiente manera:

"Numerosas prácticas de las que tienen la enseñanza cotidiana de las artes en las escuelas pueden ser analizadas como artefactos. La tradicional ocupación de las horas de música en la enseñanza de las canciones patrióticas, la utilización de las efemérides como justificativo para ejercitar coreografías folclóricas, la confección de carpetas donde los alumnos exhiben la correcta ejecución de técnicas de dibujo y pintura ... son ejemplos un tanto tradicionales de los modos en que la escuela ha generado unos objetos y objetivos para las asignaturas llamadas artísticas, que los mismos docentes de estas disciplinas dudan en reconocer como propios, y atribuyen a las condiciones que la escuela impone a la enseñanza en el área". (Judith Akoschky, et al. *Artes y escuela*, p. 35).

A estas prácticas tradicionales se agrega una desvalorización de la educación artística, desde la misma concepción del sistema educativo que no ha tenido dentro de sus prioridades lograr una sólida formación docente en este campo, además de nociones que van más allá de la escuela y que se refieren al arte como un lujo, un saber inútil, o un conocimiento superfluo.

Considerando los aspectos planteados hasta el momento, se propone tomar como eje de reflexión las investigaciones recientes en el campo de la educación artística. En ellas, los autores cuestionan las formas actuales del trabajo con la asignatura y realizan propuestas críticas y sugerentes para su reconceptualización.

En ese sentido, podría concretarse un primer planteamiento en términos de: ¿En qué medida los nuevos aportes en el terreno de la investigación en educación artística ofrecen elementos para una mejor comprensión y valoración del fenómeno de la enseñanza de las artes en la escuela primaria?

A la escuela primaria se dedicará este estudio por dos razones: la primera es que representa un ciclo educativo privilegiado en cuanto a la matrícula escolar, la segunda porque en ella existen, además, concepciones sociales en torno a la naturaleza de la educación artística que han privilegiado determinadas formas de trabajo con esta asignatura, las que se entrelazan con las maneras en que ésta se concibe en el medio escolar

Además de ello, existen motivos personales ligados a mi experiencia laboral. Desde hace aproximadamente 8 años realizo un trabajo ligado a la cuestión educativa. He participado en áreas que van desde la extensión cultural (en la Universidad Pedagógica Nacional), hasta la actualidad en un campo más relacionado con el ámbito pedagógico: la elaboración de materiales, propuestas de contenidos para la asignatura de educación artística, y participación en procesos de capacitación docente. Todo ello me ha permitido involucrarme en un ámbito que puede resultar apasionante: el campo del conocimiento, de los procesos de aprendizaje, de las formas o alternativas para estimular el gusto por aprender, de las respuestas o reacciones de los niños ante el

saber, de las estrategias de los maestros dentro del aula para manejar el orden, el interés, el control, el ánimo y la disposición.

Últimamente mi quehacer laboral consiste en elaborar, en conjunto con el equipo técnico del área de educación artística, el enfoque pedagógico de esta asignatura, así como delinear sus contenidos básicos para los niveles de primaria y secundaria que operan a nivel nacional. Ello deriva en una responsabilidad que puede resultar un verdadero privilegio, por lo que me interesa de manera personal identificar y aportar ideas para construir un discurso que favorezca la reflexión y la puesta en marcha de acciones dirigidas al desarrollo de la educación artística en la escuela pública de nivel básico.

Al estar en contacto con adultos y niños en un espacio tan privilegiado como lo es el quehacer artístico, he sido testigo de lo que significa abrir un paréntesis en las aulas y permitir la expresión de emociones, sentimientos, historias personales y auténtico entusiasmo por una labor que, en ocasiones, suele negarse y relegarse en el ámbito escolar. En nombre de "lo importante" -que casi nunca es la experiencia artística-, "de las asignaturas relevantes" -generalmente el español y las matemáticas-, se menosprecia una experiencia que apuesta por un bienestar y una posibilidad para acercarnos a un conocimiento de nosotros mismos y de lo que nos rodea. El que las maestras y maestros encuentren en la Educación artística un campo de conocimiento sensible del mundo y que los niños participen de una experiencia donde es posible explorar su expresión, sensibilidad y creatividad, es parte de mis deseos, convencida de lo que esto puede significar como posibilidad para un mejor desarrollo humano. Éstas son algunas de las razones vitales para la elección del tema que a continuación se presenta.

Un punto de partida inicial es el hecho de que los contenidos vinculados con el arte resultan de importancia marginal en la práctica escolar. Esto puede explicarse por cuestiones como las siguientes:

- a) La escuela, como institución en la que participan diferentes agentes, entre ellos directores, supervisores y padres de familia, exige, a través de distintos mecanismos o presiones sociales, un dominio de los contenidos básicos, léase matemáticas y español, considerando a las otras asignaturas como "menores" y poco importantes.

- b) El plan de estudios de las escuelas normales, donde se forma un porcentaje importante de los docentes que atienden las escuelas primarias, ha orientado la formación en el área artística a través de una línea de contenidos más vinculada a la historia del arte, que a la fundamentación de la experiencia artística como medio privilegiado de conocimiento del mundo. Conviene señalar que a partir de 1997 se establece un nuevo plan de estudios para la formación inicial de los profesores de educación básica. Este plan hace una propuesta curricular, estableciendo nuevas materias y contenidos de las mismas, así como un conjunto de materiales que lo acompañan y fortalecen (videos, acervos bibliográficos, audios, recursos didácticos). Es de suponer que a mediano plazo haya un impacto de esta propuesta en las concepciones y la formación didáctica del maestro que egresa de las normales.

- c) Sucede también que en el salón de clases el maestro se siente con pocas herramientas didácticas para abordar el quehacer artístico y, con frecuencia, la forma en que se imparte la clase de educación artística aparece como apoyo a los contenidos de las otras asignaturas (maquetas en geografía, escenificaciones en historia, títeres en español). Lo anterior no cuestiona la convivencia y relación que existe entre los diversos conocimientos que se abordan en la escuela, el problema se presenta cuando inevitablemente la asignatura de educación artística no ocupa

un espacio propio y resulta entendida siempre como un auxiliar de las "verdaderas" asignaturas. (Sobre la fundamentación del conocimiento artístico se hablará en el siguiente capítulo).

- d) Además, frecuentemente se prioriza una visión instrumentalista de la educación artística que enfatiza la técnica por encima de aspectos más relevantes como la comprensión de las diferencias individuales que poseen los alumnos (importantes para orientar y destacar el significado único que tiene para el niño su producción artística), la motivación y sensibilización necesaria para las búsquedas expresivas de los alumnos y la atención en los procesos antes que en los resultados artísticos.
- e) No se puede ignorar el papel de los medios de comunicación que ofrecen una propuesta excesivamente comercial y escasamente cultural, consumida ampliamente por la población escolar. Sin el ánimo de satanizar a los medios, habría que reflexionar su papel desde la escuela, poder incorporarlos críticamente y utilizarlos para formar espectadores o consumidores con capacidad de selección y análisis de los diversos productos culturales.

Como se observa, varios son los elementos que juegan un papel para que la educación con el arte sea actualmente más un ideal que una práctica real en las escuelas primarias. La jerarquización de saberes que privilegia el pensamiento lógico matemático y discursivo, la limitada formación de los maestros en este terreno de lo artístico, la desvaloración social que tiene el arte frente a asignaturas más relevantes y necesarias para la vida laboral y profesional, son algunos de los aspectos que trataremos de analizar. Al mismo tiempo el discurso girará en torno a planteamientos que argumentan la importancia de la experiencia escolar con el arte y de cómo ella colabora en el desarrollo de las habilidades intelectuales.

CAPÍTULO 1

Concepciones sobre la educación artística en la escuela primaria

En el presente capítulo se hará la revisión de algunos autores contemporáneos que están influyendo de manera importante en la discusión y reflexión sobre las artes en la escuela. Las líneas de investigación que han seguido provienen, en algunos casos, de la teoría piagetiana del desarrollo y de los planteamientos de la psicología cognitiva (donde se resalta la forma en que las personas construyen y manipulan las representaciones mentales del mundo, y cómo se manifiestan éstas en la conducta inteligente); también se consideran fuentes filosóficas vinculadas a la estética, los problemas de la percepción y los lenguajes específicos del arte.

Los especialistas que se presentan forman parte, en su generalidad, de diversos proyectos de investigación que se han desarrollado en las últimas dos o tres décadas, fundamentalmente en los Estados Unidos y en Inglaterra (países de una trayectoria singular en lo referente a investigación artística, estudios del curriculum y evaluación de la educación), y que arrojan elementos de interés para la conceptualización de la educación artística y orientaciones específicas sobre el trabajo de esta asignatura en la escuela primaria.

Algunos autores que han logrado una fuerte presencia por la sólida argumentación de sus trabajos, o bien, que destacan por la influencia de sus ideas y el desarrollo de las mismas por otros investigadores son: Elliot W. Eisner, Howard Gardner, D. J. Hargreaves, entre otros. El caso de las autoras argentinas es distinto: pareciera que de manera reciente ha habido avances reflexivos sustanciales, traducidos sobre todo en

artículos y publicaciones de diverso orden, que presentan cuestionamientos y desarrollos didácticos relacionados con los distintos lenguajes artísticos, todo ello resultado de una labor práctica, intensa y fructífera con la educación artística en dicho país.

Un eje central será destacar algunas de las ideas más importantes de estos estudiosos, en tanto que fundamentan y aportan una sólida visión del trabajo artístico. Es de esperarse que la reflexión sobre sus puntos de vista permita contar con un conjunto de argumentos que logren llamar la atención hacia el descuidado terreno de la enseñanza del arte en el aula.

Una primera línea que forma parte del sentir común tanto en la escuela como en el espacio más amplio de lo social es la de que el arte es sólo para sujetos privilegiados, que el individuo común difícilmente puede participar de una experiencia estética significativa. La manera en que se ha entendido o definido el arte ha sido fundamental para establecer fuertes abismos entre los objetos o sitios artísticos y los ciudadanos comunes. Aún se duda para entrar a los museos: muchas personas se sienten seriamente intimidadas por las reglas de comportamiento impuestas en ellos.

En lo que respecta a la realización de actividades artísticas, se dice que su práctica puede resultar gratificante y placentera, pero socialmente se valoran otras áreas o conocimientos que se consideran más relevantes por sus aportes al desarrollo del individuo. Un número importante de centros escolares confía en su éxito al incorporar prácticas de computación, o el aprendizaje del inglés, que se consideran mucho más productivas para la formación y el mundo laboral al que posteriormente se enfrenta el niño. Fuera del entorno escolar, el contacto con el terreno artístico ni siquiera aparece como una experiencia formativa significativa en la que haya participado un porcentaje amplio de la población.

Hay varias maneras de explicar esta situación. La conceptualización del arte como un lujo o un saber inútil ha influido poderosamente para alejarla de los amplios intereses de la población. La existencia de una política cultural que centra su trabajo en las ciudades, los constantes recortes presupuestales en el campo de la cultura o bien, el desinterés hacia la misma por parte de los gobiernos, lo que genera que una considerable mayoría de los grupos sociales se encuentren marginados de programas en donde se involucre al ciudadano común con el arte, además de los programas televisivos y radiofónicos que tienen poco interés en la creación y fomento a la cultura. En el plano escolar, los individuos que han cursado por distintos niveles educativos han carecido de contactos o acercamientos sistemáticos con la formación artística

Paralelamente las artes también han sido concebidas como de consumo casi exclusivo para los grupos elitistas: en las escuelas particulares es mucho más común encontrar clases de canto, de dibujo o de teatro. Se puede contar con salones especiales, instrumentos musicales, y maestros de artes. En este sentido Flavia Terigi (*Artes y escuela*, p. 28) menciona que "las artes han formado parte del universo de saberes y experiencias valorados por todas las propuestas de educación elitista...Mientras en las escuelas destinadas a los pobres se incluían rudimentos de lectura, escritura y cálculo...las *grammar schools* (en Inglaterra) destinadas a los sectores dominantes siguieron siendo exclusivistas precisamente por su curriculum clásico, en el que las artes no ocupaban un lugar menor". Aquí cabe recordar que es minoritaria la presencia de la escuela particular en el sistema educativo mexicano. Se calcula que alrededor del 7% del total de alumnos que cursan la primaria están inscritos en el sistema privado y la propia crisis económica del país viene impidiendo su crecimiento. (*Principales cifras del sistema educativo nacional*, 1998-1999, Serie histórica).

El abandono de la enseñanza artística (reflejado en los currícula de Europa Occidental, Estados Unidos y América Latina) y que deriva en una desatención de las posibilidades de crecimiento humano es comentado por Howard Gardner en su libro *Educación artística y desarrollo humano*. En él, Gardner cuestiona el privilegio que se le ha conferido al pensamiento lógico racional, descuidándose un espectro más amplio de capacidades y talentos mostrados por los seres humanos. Con respecto a este punto de vista señala que:

"Durante las últimas décadas, un enfoque con una base mucho mayor de la cognición -aquel que tiene en cuenta una gama de competencias humanas- ha empezado a dominar. Este enfoque se basa en los estudios filosóficos, especialmente aquellos llevados a cabo por especialistas interesados en la utilización de símbolos...El reino de la lógica se consideraba el ideal de simbolización, donde los símbolos podían designar inequívocamente elementos numéricos o lingüísticos y podían manipularse de acuerdo con reglas claramente especificables...Cada uno de estos estudiosos de la simbolización (Ernst Cassirer, Suzanne Langer, Nelson Goodman) señaló que el punto de vista que privilegiaba la *lógica por encima de todo* era restrictivo en exceso. Como especie, los seres humanos somos capaces de un amplio número de competencias simbólicas, cuyo alcance se extiende más allá de la lógica y del lenguaje en su atuendo científico". (Gardner op. cit. pp. 26 y 27).

Precisamente el arte, como un sistema de símbolos, podría apelar a los individuos para el desarrollo de distintas clases de habilidades u operaciones como el inventar, leer, transformar, manipular, que son demandadas por distintos códigos (el lenguaje, la pintura, la notación musical, etcétera); de ahí que se pusiera el acento en observar las competencias que se ponen en juego al efectuar un trabajo artístico. Este mismo autor ha considerado que los seres humanos tenemos capacidades para desarrollar inteligencias múltiples, es decir, una pluralidad de formas de conocer el mundo.

Para Gardner, estas posibilidades son: el lenguaje, el análisis lógico-matemático, la representación espacial, el pensamiento musical, el uso del cuerpo, lo interpersonal y lo intrapersonal. Dicho autor establece la necesidad de romper con la hegemonía de una sola inteligencia y trabajar sobre el reconocimiento de una pluralidad inherente a las capacidades de la mente. Esto, en el contexto escolar, significa reconocer las diferencias individuales de los alumnos y maximizar sus posibilidades intelectuales a través de diferentes medios o estrategias que pongan en juego distintas capacidades y habilidades.

Otro autor cercano a Gardner, D. J. Hargreaves, agrega que tal vez ha existido una concepción monolítica de los objetivos o propósitos del desarrollo, por lo que citando a Parsons menciona que "no existe una única meta a la que tienda el desarrollo, sino múltiples: una vida afectiva y moral variada, el ejercicio generativo del pensamiento y la creación (o recreación en la percepción) de la experiencia estética" (D. J. Hargreaves, *Infancia y educación artística*, p. 42).

Un aspecto que llama la atención es que sin negar la parte afectiva o subjetiva que los seres humanos exploran o expresan en la experiencia artística, Gardner considera que las "emociones funcionan de un modo cognitivo", es decir, los individuos se tienen que hacer de las herramientas necesarias para leer las formas simbólicas que emplean la pintura, la poesía o la música. De ahí que advierta que "la habilidad artística se enfoca primero y ante todo como una actividad de la mente" (Howard Gardner, *Educación artística y desarrollo humano*, op. cit. p. 30).

Este punto puede resultar desafiante frente al claro divorcio expresado en el binomio racionalidad-emotividad o mente-sensibilidad, que impera como fruto de algunos estereotipos elementales de los saberes. La ciencia se elevaría como el más claro

ejemplo de la razón y las artes como la mayor representación del mundo sensible. Una connotación valoral también está aquí presente, por ello, señala Gardner que:

"Una buena nota en matemáticas es equivalente a un índice intelectual alto. Es signo de que uno tiene habilidad para bregar con tareas abstractas o de envergadura... Las artes, sin embargo, ocupan un orden intelectual inferior o algo para lo que no se usa el intelecto. La dicotomía entre la cabeza y la mano, las emociones y el intelecto se manifiesta entre los sujetos dentro del currículo. En ningún país del mundo el arte se coloca a la par con álgebra, geometría, química, física, historia o lengua". ("La función de las artes en la especie humana", p. 211).

Por ejemplo, en estudios realizados en Estados Unidos se solicitó a padres y maestros elegir las asignaturas que mejoraban cualitativamente la calidad de vida y entusiasmaban a los niños en su práctica. El primer lugar lo obtuvo la música y el arte; sin embargo a la pregunta de qué conocimientos habría que dedicar más tiempo y atención, aparecieron entonces las ciencias y las ciencias sociales en primer lugar, y el arte en último lugar. (Elliot W. Eisner, *Educación la visión artística*, pp. 13-16).

Una situación similar se presentó en una encuesta realizada en Argentina (1994) por el Ministerio de Cultura y Educación. En ella, los padres se mostraron a favor de eliminar la educación estética expresiva en las escuelas, frente a la lengua y las matemáticas de las cuales se solicitaba una mayor atención. (Terigi, Flavia, *Artes y escuela*, p. 24).

De manera reciente, la revista *Este país* publicó una encuesta realizada en México durante el periodo de octubre a noviembre de 1998, y patrocinada por el Instituto de Investigación y Fomento Educativo AC (IFIE). En ella se realizaron diversas preguntas a padres de familia (de 50 localidades pertenecientes a las regiones Norte, Occidente, Centro, Sur y Zona metropolitana) en torno a la educación básica: su grado de

satisfacción, la importancia de unas asignaturas frente a otras, y la calidad de la labor docente. Lo que interesa aquí mencionar es lo referente a la pregunta "¿Qué tan importante considera usted que se enseñen cada una de las materias? Por orden de preferencia de acuerdo a las respuestas de los padres o las madres se tienen: matemáticas, 96.5%; computación, 94.1%; moral y valores, 92; inglés, 91.9; español, 91.9; ciencias naturales 91.3; historia, 90.9; ciencias sociales, 90.6; civismo, 90.3; tecnología, 90.1; deportes; 86.7; y artes 84.2." (Revista *Este país*, pág. 44, junio de 1999).

Con todo ello pareciera que socialmente hay un discurso que advierte sobre las bondades y aportaciones al desarrollo de la persona por parte del arte, y, sin embargo, en la práctica ese planteamiento se transforma y contradice. En esta jerarquización de los saberes escolares, en donde algunos son considerados centrales y otros periféricos, autores como Eisner y Gardner se han convertido en dos de los pensadores más enfáticos y contundentes a propósito del valor de la educación artística. Retomando a autores vinculados a la reflexión filosófica, Eisner mismo plantea la existencia de dos justificaciones para la enseñanza de arte. Al respecto dice:

"El primer tipo subraya las consecuencias instrumentales del arte en el trabajo y utiliza las necesidades concretas de los estudiantes o de la sociedad como base principal con la que conformar sus objetivos. A este tipo de justificación se le denomina justificación contextualista.

El segundo tipo de justificación destaca el tipo de contribución a la experiencia y al conocimientos que sólo el arte puede ofrecer; acentúa lo que el arte tiene de propio y único. A este tipo de justificación se le denomina esencialista" (Elliot W. Eisner, *Educación la visión artística*, p. 2).

Esta visión esencialista, expuesta originalmente por la filósofa Suzanne Langer, es retomada por Eisner. En ella se desarrolla una serie de argumentaciones en torno a las características específicas del arte y a lo que el arte posee de único y valioso para la cultura y la experiencia humana. Desde esta concepción se afirma que existen dos modos de acceder al conocimiento: el discursivo y el no discursivo. El primero, vinculado a las formas de la ciencia y el lenguaje, y caracterizado por lo sistemático, racional y proposicional ("las afirmaciones de la ciencia son de carácter general y están sujetas a los límites del lenguaje", Eisner, op. cit. p. 9)).

Este modo discursivo, de suma importancia para el conocimiento humano, no es el único, de ahí que se señale que "nuestra intuición lógica, o percepción formal, es en realidad mucho más poderosa de lo que a menudo creemos, y nuestro conocimiento -el conocimiento genuino, la comprensión- es considerablemente más amplio que nuestro discurso" (*Educación la visión artística*, p. 6). Por ello Eisner, retomando a Suzanne Langer, señala que las artes realizan aportaciones importantes dentro del modo no discursivo en tanto que implican una experiencia dinámica que moviliza la vida sensible, mental y emocional

Aquí se cruzan los planteamientos de los autores expuestos anteriormente, al referirse todos ellos a la necesidad de ampliar lo que hasta la fecha se ha entendido por cognición y que se ha vinculado en exceso a una mediación discursiva. Es decir, se considera que hay otros modos de aprender (modo no discursivo), que las artes poseen una naturaleza y cualidades únicas para propiciar un desarrollo de otro orden en el ser humano y que conviene reflexionar sobre los aspectos que forman la cognición para integrar elementos descuidados o poco valorados en el aprendizaje humano. De ahí la necesidad de ampliar el concepto de la cognición (sobre la base de los hallazgos de la investigación educativa), de integrar el terreno de lo emotivo como forma de aprendizaje inteligente y de incorporar las

experiencias artísticas como terreno privilegiado de conocimiento y exploración del mundo.

Podría concluirse este aspecto de la cognición con los interesantes planteamientos que realiza Eisner en *Procesos cognitivos y curriculum*, ahí dice que:

"Con demasiada frecuencia lo cognitivo y lo afectivo se consideran estados distintos e independientes del organismo humano... La distinción estricta entre lo cognitivo y lo afectivo es en sí misma imperfecta. En primer lugar, no puede darse actividad afectiva sin cognición... De manera similar, no puede existir ninguna actividad cognitiva que no sea a la vez afectiva... el afecto y la cognición no son procesos interdependientes, ni son tampoco procesos que puedan separarse, sino que se interpenetran. Forman parte de la misma realidad de la experiencia humana

Recuérdese que la tendencia a considerar la cognición como algo independiente de los datos sensoriales y los sentimientos tiene una larga historia. Platón consideraba el conocimiento que dependía de los sentidos como indigno de confianza, y creía que el afecto era una distracción seductora que impedía al hombre conocer la verdad. Sólo el pensamiento puro, sin la carga del sentimiento y los datos sensoriales, permitiría conocer lo verdadero" (pp. 57,58,60).

Ahora bien, colocando en el centro de la discusión la visión esencialista del arte, cabe preguntarse ¿qué es lo específico de ella?, ¿en dónde reside su singularidad para favorecer o estimular el desarrollo cognitivo del ser humano?, ¿por qué se dice que puede constituir una dimensión vital de la experiencia humana?

Para contestar estas preguntas y parafraseando a Eisner en *Educar la visión artística*, se dice que:

- una función del arte es ofrecer un sentido de lo visionario en la experiencia humana;

- funciona también como un modo de activar nuestra sensibilidad, ofreciendo el material temático a través del cual pueden ejercitarse nuestras potencialidades humanas;
- el arte vivifica lo concreto, articula nuestra visión del mundo y captura el momento;
- las obras de arte sirven para criticar la sociedad en que son creadas, presentándonos metáforas a partir de las cuales se transmiten ciertos valores;
- nos transporta, también, al mundo de la fantasía y del sueño;
- llama nuestra atención sobre los aspectos aparentemente triviales de nuestra experiencia; y
- produce afiliación mediante su poder de impactar en las emociones y genera cohesión entre los hombres.

Estas cualidades del arte que plantea Eisner son familiares a los diversos autores mencionados hasta el momento, (y otros que se expondrán más adelante), en términos de otorgar un valor específico al arte (como experiencia única y singular), así como adoptar una postura que privilegia las aportaciones intelectuales de ésta al individuo y establecer que todo acto en donde participan los sentidos debe interpretarse como acto cognitivo, es decir, la inteligencia participa de manera importante en ello.

En la relación inteligencia-sentidos, Eisner dice que un concepto más amplio de la inteligencia puede iniciarse examinando la función de estos últimos. Por eso vale comentar la propuesta de Rudolf Arnheim, quien es un autor que dirige su obra hacia el papel de los sentidos, e influye poderosamente en los planteamientos de Gardner y Eisner, desde la psicología de la gestalt (que brinda especial atención a los procesos de percepción de la mente). Arnheim realiza aportaciones sustanciales

para entender cómo opera el arte en el desarrollo de la mente. En el prólogo de su libro titulado *Consideraciones sobre la educación artística*, advierte que:

"...el sistema sensorial es uno de los principales recursos de nuestra vida cognitiva... Funcionamos con la idea de que los sentidos simplemente abastecen a la mente de datos sobre los que ésta puede reflexionar. Pero la mente funciona en la diferenciación y la organización del campo perceptivo. Si los sentidos desempeñan un papel tan crucial en nuestra vida cognitiva, aprender a usarlos inteligentemente debería parecer un compromiso razonablemente importante... Para que la mente crezca, necesita contenido sobre el que reflexionar. Los sentidos, como parte de un todo cognitivo inseparable, aportan ese contenido". (op. cit. pp. 14, 15 y 16)

Para Arnheim, la intuición, la habilidad mental reservada a la percepción sensorial -especialmente a la visión-, cumple un papel estratégico en la exploración y comprensión del mundo. Señala la necesaria atención para aprender cómo se experimentan las características únicas del mundo donde se habita, reconocer lo distintivo de un objeto, una persona o un campo; en una palabra, de fomentar la facultad perceptiva como agente primario en el desarrollo de la mente y para el cultivo de diversos modos de aprehender el mundo. Sin descartar el valor de los conceptos intelectuales (los lógico-científicos, los instrumentos del pensamiento abstracto), este autor define la necesaria retroalimentación de ambos recursos:

"Esta interdependencia de intelecto y percepción intuitiva tiene consecuencias fundamentales para la educación en general. Exige no sólo que en el currículum las materias que cultivan el intelecto tengan el equilibrio apropiado frente a otras que ejercitan la visión inteligente. Más importante que esto, exige que en la enseñanza y el aprendizaje de cada materia se obligue al intelecto y a la intuición a interactuar". (Arnheim, op. cit. p. 51).

El planteamiento de Arnheim en torno a la manera en que los sentidos alimentan lo cognitivo es retomado por Eisner en su libro *Procesos cognitivos y curriculum*. En él, este autor coincide en el valor de los sentidos para la construcción de la inteligencia, diciendo lo siguiente:

"En la tesis que planteo, defiendo que los sentidos juegan un papel fundamental en la formación de conceptos y que, como los sentidos son cualitativamente específicos -es decir, cada uno de ellos responde a un planteamiento biológico para recoger algunas clases de información del entorno, pero no todas- los conceptos que formamos los seres humanos se relacionan directamente con la clase de contenido que posibilita cada uno de los sentidos". (Eisner, op. cit. p. 14).

Eisner nos habla también del descuido que existe en el curriculum en torno a las materias que priman la indagación, la curiosidad, "el aprendizaje con emoción y significados personales". En cambio, advierte, hay fuertes argumentos que, hasta la fecha, han privilegiado la lectura, la escritura y el cálculo. Hay que reconocer que las formas del pensamiento son múltiples y que el lenguaje, en su sentido más convencional, no es más que una entre muchas de las formas que emplea.

Como ya se dijo, las diferentes experiencias que se ponen en juego en la escuela deben encaminarse hacia una visión más equilibrada del conocimiento. Permitir que lo discursivo, lo racional y lo científico no se impongan y acaben por sofocar o excluir lo intuitivo, lo perceptivo y la vida subjetiva, manifiesto ello -aunque no de manera exclusiva- a través de lo artístico. Entender que en el despliegue de las capacidades afectivas y emotivas se pone en juego lo cognitivo, es decir, el ser humano sensible no recibe pasivamente los estímulos sino que selecciona y organiza ese mundo para la cognición. Así, la formación de conceptos depende de la construcción de imágenes derivadas del material que proporcionan los sentidos.

Por ello tanto Eisner como Terigi declaran que la escuela, desde la educación artística, debería cumplir un papel que amplíe el horizonte de experiencias estéticas y culturales de los alumnos, que los ponga en contacto con los distintos lenguajes artísticos, que los provea de una "vida diaria estéticamente rica" y que les permita cauces de expresión a través de los distintos recursos.

El mismo Eisner, al plantear el desequilibrio de saberes y esta injusta jerarquización de contenidos llega a decir que "aprender puede reducir la mente tanto como expandirla". Con ello hace una crítica a un sistema escolar que limita las experiencias formativas del niño en el ámbito de la escuela ya que "una perspectiva de la cognición que restringe el pensamiento y el conocimiento a formas de actividad mental que son exclusivamente discursivas o matemáticas deja fuera mucho más de lo que incluye". (*Procesos cognitivos y curriculum*, p.59)

CAPÍTULO 2

Algunas ideas docentes sobre el quehacer artístico

Con la finalidad de tener una visión general sobre quiénes son los maestros de las escuelas primarias, se ha decidido realizar una breve caracterización de su formación y perfil. Esto se considera importante porque pueden encontrarse conexiones entre el perfil docente y las concepciones que se han formado sobre el arte y el trabajo artístico. A continuación se desarrollan algunos apuntes en este sentido.

Los profesores que desempeñan su labor frente a los alumnos de las escuelas primarias han sido formados en las distintas escuelas normales del país donde se lleva a cabo lo que se denomina la formación inicial del maestro, entendiéndolo por ello:

“... la preparación escolarizada que recibe antes de incorporarse al trabajo docente, misma que representa la base de todo el proceso formativo que habrá de vivir durante su ejercicio profesional. La formación inicial se desarrolla en instituciones especializadas que tienen una autonomía relativa, en tanto que confrontan problemas específicos a la vez requieren mantener una relación muy estrecha con la dinámica de la educación básica para la que preparan a los futuros docentes”. (Ramiro Reyes Esparza y Rosa María Zúñiga Rodríguez, *Diagnóstico del Subsistema de Formación Inicial*, p. 15).

Una caracterización gruesa de las escuelas normales establece la división entre particulares y públicas y dentro de éstas últimas se observan variantes importantes. Hay escuelas normales rurales, experimentales, centros regionales de educación normal y normales urbanas. Algunas de ellas nacieron acompañadas de proyectos académicos alternativos, aunque en la actualidad, y a partir de 1997, se estableció un nuevo plan de estudios producto de una estrategia de reforma educativa en las escuelas normales de todo el país. De cualquier manera, y como lo señala Reyes

España, las distintas normales presentan características específicas (dependiendo del entorno, de sus recursos, y de la modalidad de la que forman parte) y es de suponer que ello también deriva en docentes con experiencias particulares, y al mismo tiempo, con puntos en común y coincidencias importantes del perfil y del oficio de ser maestro.

Lo que sí es determinante es que la generalidad de los docentes que se encuentran laborando frente a grupo ha egresado de las escuelas normales, de las que existen aproximadamente 500 en todo el país (de tipo estatal, federal y particular). Los recientes enfoques, la incorporación de nuevos contenidos en las asignaturas y el tiempo dedicado a cada una de ellas a través del *Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales* (1997) hace prever cambios en cuanto a los sujetos formados con esta nueva propuesta curricular.

Conviene destacar la probable relación entre los antecedentes académicos y sociales y el contacto o acercamiento que el profesor haya tenido con el terreno del arte, tanto en su vida escolar como en la extraescolar, para definir o influir en sus concepciones artísticas. Los estudios que existen sobre quiénes son los maestros en México establecen algunas líneas generales: generalmente son individuos provenientes de familias con ingresos relativamente bajos, preponderantemente del sexo femenino, y, "probablemente, en el caso de muchas familias, sean los primeros que tienen acceso a la educación superior" (Ramiro Reyes y Rosa María Zúñiga, *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*, p. 59).

En este mismo Diagnóstico se habla de la posibilidad de registrar datos hacia la baja, en lo referente al aspecto económico, en caso de contar con información de estudiantes pertenecientes a normales rurales o experimentales. Hay que recordar que hasta 1984 dos aspectos particularmente atractivos de la profesión docente era, por un lado, la posibilidad de convertirse en maestro después de haber cursado la secundaria,

por el otro, contar -hasta hace algún tiempo- con una plaza fija al momento de concluir los estudios, lo que constituía un privilegio exclusivo de la profesión docente en México. (Este último aspecto ha sufrido modificaciones dependiendo de la demanda de maestros en cada entidad, incluso hay estados de los que emigran maestros para cubrir plazas en otras entidades).

Resulta interesante comentar lo siguiente: el oficio docente tradicionalmente ha sido visto como una profesión femenina por la convencional idea de que la mujer es quien educa y, supuestamente, quien está mejor capacitada para realizar esas tareas. Los maestros varones que practican la docencia y que participan en educación básica se distribuyen de una manera singular: en el nivel de preescolar su número es significativamente bajo, aumentan en el nivel de primaria y logran una fuerte presencia en secundaria. Los cargos directivos suelen estar frecuentemente en sus manos y, dentro de las normales, se presenta una mayoría formada por docentes hombres. Una primer lectura lleva a suponer que la distribución de puestos con cierta autoridad y poder de decisión, así como las plazas de normales que exigen una mayor profesionalización han sido reservadas para ser ocupadas por maestros, en demérito de la amplia experiencia ejercida por el género femenino en esta profesión.

En cuanto a la relación posición socioeconómica y perfil docente se podrían formular algunas primeras hipótesis. La primera sería que el origen social determina, en un primer momento, el tipo de consumo cultural y artístico que realizan los individuos. En un país donde la difícil situación económica afecta a una mayoría importante de la población, la cultura y el arte se convierten en un lujo, un bien suntuario escasamente valorado, o bien, inasequible frente a condiciones de vida apremiantes.

También se dice que "no todos los miembros de una sociedad consideran como propios (simbólicamente) los bienes culturales que ésta ofrece: no encuentran en sí

mismos las condiciones intelectuales y sensibles para esta apropiación. Y al no hacerlo, tampoco transmiten este acto de apropiación como necesidad o posibilidad a las nuevas generaciones" (Mariana Spravkin, *Museos y escuelas: socios para educar*, p. 242).

De aceptarse estos planteamientos, puede derivarse que el origen social de los maestros -clase media baja- llevaría a un escaso contacto con el arte durante sus primeros años, acentuado esto por la pobreza cultural de las zonas de donde provienen varios de ellos. De hecho, ciertas normales han sido núcleos educacionales importantes para individuos de zonas rurales y semirurales -hijos de campesinos, maestros rurales y trabajadores del campo-.

A esto se agrega que la concentración de proyectos e infraestructura en las ciudades ha generado una oferta cultural desigual que, suponemos, disminuye las posibilidades de consumo cultural en regiones apartadas de los grandes centros urbanos. Indudablemente ciertas comunidades presentan una significativa riqueza cultural y es probable que ésta influya en la sensibilidad y aprecio artístico de los individuos que participan de ella.

Sin embargo, la situación más general hace suponer que los vínculos más formales o experiencias más sistemáticas de los profesores con el terreno del arte dan inicio con los estudios normalistas: la presencia de clubes o talleres, la realización de concursos tradicionales en las escuelas -poesía coral, danza folclórica, encuentros teatrales-, o la existencia de grupos semiprofesionales que llegan a constituirse como representantes de las normales en eventos organizados a nivel regional, nacional e internacional aparecen como los acercamientos que marcan al docente en la construcción de ideas, formas de trabajo y concepciones del arte.

En esta línea de aproximación en torno al maestro de las escuelas primarias, además de lo ya mencionado, Ramiro Reyes apunta en su libro *Diagnóstico del subsistema de formación inicial* algunos rasgos particulares del capital cultural con que cuenta el maestro. Para la reflexión señala datos como los siguientes:

"El grado de escolaridad de los padres provoca que el capital cultural con el que ingresa la gran mayoría de los estudiantes a las normales sea muy limitado y tenga como referente fundamental los elementos proporcionados por la cultura escolar, que en muchos casos es muy deficiente. Lo anterior no es privativo de quienes ingresan a las normales, pero, como parece comprobarse hasta ahora, se trata de estudiantes con rendimiento limitado en el bachillerato. En conjunto, la preparación de los alumnos es muy deficiente, sin que las normales cuenten con los recursos para proporcionarles un ambiente académicamente enriquecedor, que sea capaz de compensar, en alguna medida, esas carencias". (p. 61)

En el mismo texto se apunta que "es necesario admitir que existen problemas con el tipo de alumno que accede a las normales. En muchos de ellos está presente una actitud conformista que resulta preocupante: ubican al magisterio como una carrera en la que habrá pocas satisfacciones económicas y de desarrollo profesional, lo que se justificaría porque es una carrera que no exige mucho. Además, expresan poco interés por su formación, la que parecen llevar con calma, sin preocupaciones culturales o académicas propias de futuros trabajadores de la cultura (p. 63).

Para ejemplificar la relación entre formación y concepción artística, podría abordarse un ejemplo que parece ilustrador: el fenómeno de la danza folclórica. La masiva difusión e interés que el folclor ha tenido en las escuelas primarias, secundarias y normales genera casi un mito de él. Prácticamente no existe festival escolar donde no aparezca representado en sus múltiples rostros: el jarabe tapatio, la danza de los venados, el baile de los viejitos y un sinnúmero de posibilidades que ofrece la inmensa

riqueza dancística del país. El problema no es la danza folclórica, sino porque sólo y casi de manera *exclusiva* la danza folclórica.

Posiblemente los rituales escolares han encontrado en ella una veta importante de la identidad nacional. Una identidad nacional que se concibe de símbolos, héroes, disciplinas marciales (la banda de guerra, la escolta), celebraciones de las efemérides y el culto a la patria, la bandera y el himno nacional. El folclor se integra a esta visión de la identidad casi inamovible, poco crítica y reflexiva, donde, sin embargo, penetran nuevas costumbres: el halloween, las sectas religiosas (y su negación de símbolos religiosos y cívicos), y los nuevos ritmos y bailes producto del consumo televisivo y del entretenimiento fácil.

En las escuelas normales el fenómeno se repite. Se nota un interés especial por el grupo representativo de danza tradicional, el repertorio, (que intenta ser lo más amplio posible) y la calidad y originalidad del vestuario como un aspecto de suma importancia. Incluso hay una cierta obligatoriedad de las autoridades normalistas para dotar de recursos a estos grupos, o en su defecto de no hacerlo cuando hay dificultades entre ambas partes. Lo anterior es reflejo de un ambiente escolar -tanto de las escuelas primarias como de las normales-, que otorga una importancia fundamental a concursos, exposiciones, torneos, festivales y presentaciones. Es decir, un énfasis en el espectáculo, entendido como el producto estéticamente presentable, y una consecuencia de ello: la escasa atención a estrategias de sensibilización con el arte y de análisis y reflexión sobre los procesos que se ponen en marcha en la práctica y enseñanza artística.

Formando parte de este paisaje escolar encontramos los concursos del himno nacional, de ecología y de dibujo infantil, las composiciones patrióticas a la bandera nacional, exposiciones por la expropiación petrolera, concursos de escoltas o de la clase modelo

en educación física. Algunos eventos son organizados por la propia escuela, en otros casos las autoridades respectivas han informado y solicitado la participación de algunos alumnos, grupos o la escuela completa. A veces sucede que se sobrecarga a las escuelas de peticiones para participar en los distintos eventos, derivándose en prácticas irrelevantes para la formación cultural e intelectual de los niños y maestros.

Para concluir este apartado, Ramiro Reyes en su *Diagnóstico del subsistema de formación inicial* advierte que:

"Por lo común las normales viven un ambiente cultural pobre, lo que favorece poco la formación de los alumnos, quienes en un alto porcentaje proceden de familias en las cuales la escolaridad de los padres no llega a la primaria completa y cuyos ingresos económicos son raquíticos. La gran mayoría de los estudiantes tiene serias deficiencias de vocabulario y de competencia lectora, no están acostumbrados a leer, ni les agrada, lo que incide en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que estudian poco. La crisis educativa propicia, además, que sus conocimientos científicos básicos y culturales sean limitados. En este contexto, la difusión académica y cultural de las normales que debiera enfrentar este problema carece de políticas de enriquecimiento y desarrollo cultural, limitándose en muchos casos al folclorismo y a prácticas que a menudo caen en la chabacanería". (pp. 107-108).

En el caso del folclor, se puede decir que en lugar de abordarse ejercicios introductorios, que permitan encaminar una práctica más sólida de la expresión corporal y que posibiliten un primer contacto con el mundo del movimiento y la expresión corporal, se priorizan las técnicas y el repertorio de danzas.

Lo mismo sucede con el dibujo donde la copia de modelos, personajes o estereotipos se impone por sobre la creación, invención o posibilidad expresiva que la plástica ofrece. En este terreno la transferencia de elementos de la cultura del consumo es absolutamente innegable, así, en el ejercicio de la plástica se encuentra la infaltable

presencia de corazones, personajes de la televisión o de juguetes y objetos comerciales. Esto, entre otros aspectos, refleja la escasa búsqueda y experimentación como constante de las clases relacionadas con el arte.

En la *Mente no escolarizada*, Howard Gardner aborda este aspecto del estereotipo de la siguiente manera:

"Aunque la producción artística de los niños suele ser notable por su imaginación y sutileza, sus gustos tienden hacia las obras más elementales y pintorescas. Ya sea en relación con la música las artes visuales o la escritura literaria o expositiva -o, en cuanto a eso se refiere, el gusto en otras áreas- los jóvenes alumnos desarrollan fuertes prototipos o estereotipos, el gusto popular y la cultura de masas se construyen directamente sobre estas predilecciones tempranas. Los alumnos y los adultos se alejan de estos estereotipos sólo con dificultad y sólo siguiendo una considerable experiencia modelada al explorar las artes, los oficios relevantes o los demás ámbitos de la vida" (p. 181).

El mismo Gardner en *Inteligencias múltiples* sugiere estrategias de trabajo para matizar el uso de los estereotipos. Su propuesta gira en torno a abordar un tema o contenido escolar a través de múltiples ópticas que permitan al alumno organizar el conocimiento desde la perspectiva que a él le resulte más atractiva e interesante. Así, dice el autor, se genera un antídoto en contra del pensamiento estereotipado. Concluye Gardner señalando que: "desde el momento en que sólo se toma una única perspectiva o un solo camino hacia un concepto o problema, es prácticamente seguro que los estudiantes entenderán dicho concepto sólo en su forma más limitada y rígida. Por el contrario, el adoptar un abanico de posturas hacia un fenómeno estimula al estudiante a llegar a conocer ese fenómeno de más de una manera, a desarrollar múltiples representaciones y a intentar relaciones estas representaciones entre sí." (217).

En esta relación docente-educación artística interesa también conocer la concepción que tienen sobre la misma algunos maestros que laboran en las escuelas normales. Los planteamientos más representativos, de una pequeña muestra realizada en febrero de 1999, señalan lo siguiente:

- "Se concibe como una asignatura de utilidad práctica tanto para ocupación en las escuelas primarias, desarrollar los festivales dentro de la institución como al exterior y en menos de los casos como una actividad gratificante y para un crecimiento personal en conocimiento, aptitud y habilidad... además que permite la sublimación del estado anímico, físico y emocional, de igual manera "descongestiona" la saturación de trabajo puramente intelectual".

- "Considero que la educación artística es utilizada en las escuelas como un espacio de entretenimiento... Si empleamos una nueva didáctica de enseñanza-aprendizaje en matemáticas, español, naturales, etc., por qué no en la educación artística. Con ello se deja la concepción de que éste es solo un espacio para iluminados y dones artísticos cuando se puede despertar la sensibilidad en todos los educandos y el gusto por todas las artes".

- "En base al antiguo programa (1984), se daban las 4 expresiones y (se pretendía) que el alumno fuera un artista en canto, teatro, artes plásticas y danza, olvidando disfrutar las artes y la didáctica para la escuela primaria".

- "Se debe concebir como un espacio de enriquecimiento de saberes y haceres en esta asignatura. Creo que debe desarrollarse a través de la sensibilización y el conocimiento hacia el alumno. Que forme parte de su desarrollo integral y que es importante para su desempeño profesional".

- "La concepción de la asignatura en nuestro ámbito normalista ha de concebirse como un espacio tendiente a desarrollar la sensibilidad, habilidad y actitudes del alumno para apropiarse de la metodología correspondiente que le permita operar, durante su práctica docente, los contenidos enmarcados para la asignatura, pero que esta

aplicación tenga un considerable sentido formativo sustentado en prácticas pedagógicas que tengan en cuenta las características, necesidades e intereses de los alumnos”.

- “Se debe concebir indispensable, primordial y con la misma importancia que las otras asignaturas, ya que al ser desarrollada y promovida en los niños, la madurez y oportunidad de expresión se reflejará en el aprovechamiento óptimo de las otras asignaturas. El desarrollo mental, físico y afectivo será completo, es decir equilibrado en su totalidad”.

- “Debemos desarrollarla como eje central de todo, no como la panacea, pero sí como un excelente recurso para el desarrollo de potencialidades”.

Estos maestros fueron entrevistados durante una capacitación que recibieron en el Distrito Federal en febrero de 1999, provienen de diferentes estados y son profesores de la asignatura de Educación artística en distintas normales, de ahí que tengan un interés particular por darle un espacio y una fundamentación. Sin embargo, se ha visto que hay una manera de concebir un discurso y otra de aplicarlo. En ese sentido, en las escuelas parece que se adolece de una práctica reflexiva, profunda, seria y sistemática sobre lo que se enseña y cómo se enseña, por lo que puede decirse que el sistema educativo no ha logrado dotar a los docentes de herramientas básicas para la formación estética de los alumnos.

Siendo ésta una mirada crítica al panorama de la educación artística, no hay que perder de vista que en las escuelas primarias y normales se han encontrado maestras y maestros que desarrollan experiencias sumamente valiosas y creativas en este campo. De hecho, han existido diversos proyectos que claramente tienen como propósito el fortalecimiento de la educación artística. En el Distrito Federal han funcionado el área de Educadores musicales y el proyecto Adaeda, así como también

el Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (Pacaep), éste último vigente aún y con impacto nacional.

El Pacaep ha formado a generaciones de maestros que han trabajado proyectos ricamente vinculados a la cultura y el arte, aunque vale señalar que es un programa voluntario y que a la fecha ha capacitado aproximadamente a 3,000 maestros en todo el territorio nacional (se calcula aproximadamente en 550,000 el número de profesores que laboran en el nivel de primaria). También existe el Consejo Nacional de Educación Artística que se ha encargado de impartir cursos de actualización para los profesores de secundaria. Sin embargo, una revisión de sus documentos revela una visión relacionada fundamentalmente con una concepción enciclopédica del arte; están ausentes también propuestas didácticas aplicada a este ámbito y no se advierten propósitos expresivos a desarrollar en los alumnos. Todo lo anterior pone de manifiesto que ha existido una política educativa poco sistemática, con diversos proyectos aislados y desarticulados y sin resolver el problema central: una línea clara de abordaje pedagógico en torno a la educación del arte.

Además de lo expresado líneas arriba por los maestros normalistas, otros testimonios fueron recogidos por la revista *Cero en conducta*. En su número 13/14, se les preguntó a varios maestros de primaria del Distrito Federal que laboran frente a grupo si consideran que la educación artística es importante en la formación de los niños. Las respuestas fueron las siguientes:

- *Sí, es parte importante de la formación integral del niño.*
- *Sí, la considero importante como motivación para los alumnos, así como ayuda para facilitar el aprendizaje.*
- *Es parte importante para la superación del niño, y sobre todo para el desarrollo de todas sus potencialidades.*
- *Sí, porque ayuda a desarrollar su creatividad y autonomía.*

- *Sí, porque les ayuda muchísimo en sus relaciones de manipulación óculo-manual.*
- *Sí, les ayuda a desarrollar su propio ritmo y les relaja la tensión de las clases y de su casa*
- *Sí, pues despierta su creatividad*
- *Ayuda a los alumnos a expresarse mejor.*

Todos los maestros encuestados contestaron que les resultaba importante la asignatura de artística, sin embargo, conviene reflexionar en torno a preguntas de cómo y con qué regularidad la trabajan. Por ejemplo, varios de los maestros contestaron que su forma de trabajo se desarrolla a través de manualidades, o bien, se realizan actividades especiales para las festividades. Otros, a pesar de haber reconocido su importancia, contestaron que no la trabajan por falta de tiempo, porque no la saben trabajar o porque se dedican más a actividades académicas (dado que así se lo exigen en la escuela)

Es decir, la educación artística aparece considerada en la práctica real como una actividad menor, de poco impacto en el desarrollo académico de los niños y vista como un asunto recreativo, vinculada a lo manual y relacionada con los festejos. Esta lectura permite suponer que la asignatura no goza de una categoría lo suficientemente prestigiada como para ser equiparada con otros conocimientos que requieren una planeación, organización de contenidos y evaluación del proceso. De seguir esos patrones se hablaría de una práctica poco permanente y sostenida, y de una limitada comprensión sobre el crecimiento personal que se obtiene a través del trabajo artístico.

En un intento de equilibrar esta visión, se transcriben a continuación algunas respuestas que aparecen en la misma revista donde profesores expresan una práctica docente exitosa con la materia de educación artística:

- Es una actividad que le agrada a los niños, favorece el desarrollo integral, el amor a lo estético, la atención y la socialización, entre otras cosas
- A los alumnos les brinda una oportunidad de crear y convivir, hacer sus propios descubrimientos y convivir con sus compañeros
- Si se quiere buscar el desarrollo del niño en todos sus aspectos, esta tarea debe cubrirse.

No hay que olvidar que el propio maestro, como sujeto clave para el quehacer de la enseñanza y del aprendizaje se encuentra circunscrito en un sistema educativo que tiene como su célula básica a la escuela. En ella también se vislumbran dificultades para estimular un trabajo artístico. Es por ello que en *Artes y Escuela*, Mariana Spravkin dice que:

"...es legítimo pedirle a la escuela todos los espacios que la expresión artística reclama para la formación de los niños. La constelación de compromisos externos a los intereses disciplinares en sí (...), el poco conocimiento (y muchas veces, la desvalorización) de colegas y autoridades hacia los contenidos y los fundamentos de la educación artística, las condiciones espaciales y la organización de tiempos, son algunos ejemplos de situaciones institucionales que francamente obstruyen las condiciones contextuales para la enseñanza de los lenguajes artísticos en la escuela".
(Mariana Spravkin, *Artes y escuela*, p. 129).

A esto habría que agregar lo dicho anteriormente: una concepción del conocimiento que privilegia ciertas disciplinas y no otras, una política cultural poco equitativa y equilibrada para el conjunto de la sociedad, una cultura de masas que ha empobrecido la idea del arte y de la cultura, un sistema educativo que tal vez ha brindado pocos espacios para la reflexión y la práctica de la educación artística y un país asolado por crisis económicas que han golpeado fuertemente el bolsillo de la población y para quienes asistir a espectáculos, eventos artísticos o museos para apropiarse de los

bienes culturales - que aparentemente nos pertenecen a todos-, termina por convertirse en un lujo inalcanzable.

CAPÍTULO 3

¿Qué es lo que aporta el arte a los niños?

Como se ha dicho en los capítulos anteriores, en la escuela primaria hay la percepción de lo poco significativo que resulta el abordar temas artísticos con los alumnos. Aunque existe dentro de la carga horaria escolar una hora a la semana oficialmente destinada a labores con la educación artística, suceden varias situaciones que escasamente la favorecen. Desde la presencia constante de las manualidades (que desatienden los propósitos expresivos de los alumnos), la actividad artística sólo y exclusivamente como recurso inevitable en los festivales escolares (sin continuidad alguna en el transcurso del año escolar) o el abordaje de esta asignatura en sus formas más comunes (el dibujar por dibujar), sin un ejercicio permanente de hacia dónde ir con los alumnos en un proceso de retos y búsqueda de creatividad.

En consecuencia habrá que decir que los docentes tienen una enorme responsabilidad para cubrir las distintas asignaturas y, además, responder a un sinfín de tareas que la propia escuela deposita en ellos: la cooperativa, los concursos, las competencias deportivas, y la laboriosa carga administrativa de sus alumnos. Todo ello atenúa su papel y permite comprender el porqué de ciertas ausencias o carencias de temas como el de lo artístico en la escuela. Sin embargo, también se ha hablado de una formación docente que no ha privilegiado el campo de la educación artística, por lo que es importante hacer un breve recuento de las capacidades, habilidades y posibilidades de desarrollo personal, escolar y social que son posibles de lograr a través de una educación artística.

Varios autores señalan que los niños pequeños, entre los 3 y los 5 años, pasan por una edad de oro en el campo artístico. Su característico afán y necesidad de conocimiento,

su permisividad, la libertad ante un mundo en reciente descubrimiento y la ausencia de reglas, generan un espacio fértil para la imaginación y la fantasía. Pero ¿qué sucede cuando se da el ingreso a la escuela primaria? Pareciera que ese importante espacio de juego y libertad tiende a difuminarse y a disminuir a medida que se avanza en la primaria. Esta experiencia, que podría capitalizarse hacia el estímulo a la educación artística, se transforma en el mejor de los casos en prácticas escolares que muy poco impactan un proceso formativo.

Dentro de la enseñanza de la educación artística, Terigi Flavia, en *Artes y Escuela* (p. 58) ha identificado algunas situaciones imperantes. Las que se asemejan a la realidad mexicana son las relativas al énfasis en la producción (considerándose que el mero uso de los materiales define como tal una clase de arte), el énfasis en ciertas prácticas (bailables, manualidades, etc.) carentes de una visión más amplia y reflexiva de la disciplina y una concepción de educación artística que, en ocasiones, se entrelaza con la formación de la nacionalidad. Ello se comentó en el capítulo 3 con el caso específico de la relación escuela-danza folclórica.

También Eisner da cuenta de algunos aspectos similares al señalar en torno a:

"...la importancia que se da al hecho de ofrecer a los alumnos una amplia variedad de materiales con los cuales trabajar...Los profesores a menudo trabajan presuponiendo que cuánto más material se maneje, mejor, y tienden a menudo a considerar que un programa de arte rico es el que ofrece el conjunto más amplio de material artístico...Las consecuencias de esta práctica afectan a los niños, que al principio podrían sentirse estimulados por la variedad de material que ofrece una opción de este tipo pero que raramente desarrollan el tipo de destreza que les permitiría utilizar los materiales desde una perspectiva estética". (*Educación la visión artística*, pp. 19 y 20).

Otra consideración de Eisner viene a propósito de los propósitos u objetivos que se establecen en los programas de educación artística. Este autor menciona que: "Con demasiada frecuencia, las afirmaciones que se han hecho al respecto de los objetivos de los programas artísticos son tan amplias y abstractas que nadie sabe lo que significan realmente. Las afirmaciones generales, globales, sobre satisfacción de necesidades, autoexpresión y creatividad son a menudo eslóganes que se utilizan para ocultar pensamientos confusos sobre las auténticas funciones que pueden desempeñar las artes en el proceso educativo" (op. cit. p. 21).

Como señala este autor, suele advertirse con frecuencia en los propósitos de las actividades artísticas frases trilladas como que las artes desarrollan la sensibilidad, la imaginación, la expresión y que son una parte importante para el desarrollo integral de los alumnos. Ahora bien en el contexto escolar uno se pregunta si habrá una real comprensión de estos elementos. Con la finalidad de señalar los aportes que significa al ser humano el desarrollo de la creatividad o el uso de la fantasía e imaginación, recogemos algunas opiniones de Vigotsky en torno a la capacidad imaginativa:

"La imaginación adquiere una función de suma importancia en la conducta y en el desarrollo humano, convirtiéndose en medio de ampliar la experiencia del hombre que, al ser capaz de imaginar lo que no ha visto, al poder concebir basándose en relatos y descripciones ajenas lo que no experimentó personal y directamente, no está encerrado en el estrecho círculo de su propia experiencia, sino que puede alejarse mucho de sus límites asimilando, con ayuda de su imaginación, experiencias históricas o sociales ajenas". (Lev Vigotsky, *La imaginación y el arte en la infancia*, p. 20).

Para Vigotsky, la imaginación creadora se da en relación con la riqueza y variedad de la experiencia acumulada por el hombre. De ahí que resulte fundamental enriquecer la del niño, aportándole la mayor cantidad de elementos para consolidar su actividad creativa. Es decir, la realidad para Vigotsky es la materia prima para construir la

imaginación y la fantasía, de ahí que concluya que “cuanto más vea, oiga, explore y asimile”, el niño tendrá más posibilidades de desarrollar procesos creativos.

De ahí que en la asignatura de Educación artística se insista en la necesidad de provocar o estimular permanentemente en los alumnos situaciones de búsqueda y descubrimiento. La exploración de sus movimientos, de sus propias posibilidades plásticas, la elaboración de sus juegos dramáticos y otros, formarán parte de lo que se ha llamado una vida estéticamente rica.

Por otro lado, para abordar el tema de si es necesario contar con docentes especializados en las disciplinas artísticas, hay que decir que para varios autores (como Eisner y Gardner) es una condición importante. Dichos estudiosos hablan de la necesidad de tener maestros que *piensen* en la disciplina artística (no en un sentido literal de la palabra), es decir, maestros que hayan participado de la experiencia del arte, que tengan vivencias de lo que significa utilizar distintos materiales, resolver situaciones creativas, ser propositivos en el descubrimiento de nuevas estrategias, etcétera. ¿Qué sucede en la escuela mexicana? En el nivel de primaria fundamentalmente el profesor de grupo es el encargado de desarrollar la asignatura, esto es, no existe un profesor especializado para ello. Más aún, el plan y programas de estudio para la escuela primaria determina la enseñanza, dentro de esta asignatura, de cuatro disciplinas, éstas son: la expresión corporal y danza, el teatro, la plástica y la música.

Ciertamente estamos lejos de contar en México con maestros especialistas en arte. La sola idea de atender a 100,000 escuelas primarias ya resulta una labor compleja. Una posible alternativa podría ser la de proporcionar herramientas de trabajo al maestro, paralelamente a procesos rigurosos de capacitación docente. De ello trataremos en el siguiente capítulo.

Vale la pena considerar también que la Secretaría de Educación Pública ha dado en los últimos tres años una atención si no privilegiada, si de mayor interés al trabajo con la educación artística en la escuela primaria. A través de la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos se han elaborado materiales para la apreciación musical (audios y videos), para la práctica de la expresión corporal en la escuela (programas audiovisuales) y un portafolios de artes plásticas relacionado con la lectura de imagen de obras artísticas. El tiraje de los mismos ha sido variable: van de los 20 a los 100 mil ejemplares, todos ellos destinados a fomentar y fortalecer el trabajo con esta área. Asimismo, y con el interés de apoyar y fortalecer el trabajo docente, actualmente se desarrolla el Libro *para el maestro de educación artística*, dirigido a todos los profesores que trabajan en la primaria y que posee orientaciones pedagógicas y didácticas, así como una conceptualización en torno a cómo entender la naturaleza del quehacer artístico. El libro atiende las cuatro expresiones que se abordan en primaria (plástica, danza, teatro y música) y se prevee un tiraje aproximado de 544,000 ejemplares.

Ahora bien, si el programa educativo mexicano señala el interés de trabajar con distintos lenguajes artísticos en la escuela, ¿en dónde reside la importancia o la singularidad de cada uno de ellos? Mariana Spravkin apunta lo siguiente:

“Cada lenguaje constituye una respuesta singular a la situación comunicativa, y la existencia de todos ellos confirma que esta necesidad no puede ser satisfecha, de forma completa, por ninguno. La coexistencia de varios lenguajes a lo largo de cientos de años de cultura no es redundante: *Ninguna de estas formas (simbólicas) puede ser simplemente reducida a las otras o derivarse de ellas, cada una muestra un modo especial de ver las cosas en el cual y por el cual constituye su propio aspecto de la realidad*” (*Artes y escuela*, p. 96).

En el mismo sentido, Einser menciona que "la calidad y variedad de formas en las cuales el pensamiento humano encuentra su expresión, son más amplias de las que se

presentan en los programas escolares. Esas formas, esos recipientes de la memoria, son sistemas de símbolos... Cada uno de los símbolos tiene una función única. A través de las artes visuales nos preguntamos cómo se ve el mundo; en la música, cómo suena; a través de la historia, qué ha ocurrido en el pasado; en la física, cómo está organizado, y a través de la poesía, cómo se expresa lo inefable ("La función de las artes en la especie humana").

Un número importante de autores coincide respecto a la singularidad de las disciplinas artísticas y de lo que cada una ellas aporta al individuo. En un informe recogido por Keith Swanwick en su libro *Música, pensamiento y educación*, se hace referencia específicamente al valor de las artes en la escuela británica, señalándose lo siguiente:

"El informe considera las artes como otras tantas categorías de comprensión, como formas específicas de pensamiento; ellas nos dan una idea de la amplitud y el carácter de nuestra civilización; nos abren a las ideas, a nuevos conocimientos e intuiciones; son un contrapeso a las formas analíticas del discurso, como la ciencia y las matemáticas, y nos llevan a síntesis y totalidades; utilizan el hemisferio derecho del cerebro, con su propensión a elaborar los elementos sensibles intuitivos y espaciales de la percepción y la acción". (p. 42).

Swanwick, comulgando con esta visión explica que, además de los elementos contemplados en el Informe Gulbenkian, se encuentran otros aspectos en la experiencia estética. Con ella, según el autor se logra una mayor percepción que alerta y proporciona una mayor conciencia del mundo. Este autor asume también una posición cercana a Gardner, Eisner y otros especialistas al señalar la relevancia del lenguaje no discursivo de las artes. Por ello afirma que "podemos conocer más de lo que podemos decir, es decir, hay otras formas de decir además del lenguaje" (*Música, pensamiento y educación*, p. 55).

En ese mismo sentido advierte que por el hecho de que algunas artes (como la música las artes visuales y sobre todo la danza) sean esencialmente no verbales y se disfruten con aparente facilidad no debemos suponer que tengan un bajo nivel de contenido cognitivo. De ahí su referencia a que las artes son superverbales, es decir, "sistemas rebosantes de formas precisas y ricamente articuladas que requieren estratos de experiencia e intuición para comprenderlas" (p. 55). Finalmente, para Swarwick "las artes son y han sido siempre fundamentales para el desarrollo y la conservación de la mente...Y este desarrollo de la mente resulta intrínsecamente gratificante, fascinador, estimulante" (op. cit. p. 57).

Coincidiendo con la opinión de que cada lenguaje aporta experiencias singulares al individuo y aspectos sustanciales para la comprensión del mundo trataremos de exponer algunas ideas en torno a lo particular de los lenguajes artísticos y sobre la aportación que realizan en la formación de los propios escolares. Con ello no se pretende una exposición exhaustiva, sino recoger y comentar algunos de los argumentos más interesantes y reflexivos planteados por los autores desde diferentes perspectivas: unos abordan lo que el arte aporta al desarrollo personal del niño, otros lo que aprende y puede utilizar como herramientas intelectuales, algunos más la posibilidad que brinda el arte de entender y comprender de mejor manera el mundo.

En *Artes y Escuela* María Elsa Chapato describe con claridad los aspectos cognitivos y emotivos que se ponen en juego a través de las experiencias con el teatro escolar. Seleccionadas algunas de sus ideas más relevantes, puede decirse que el juego dramático permite:

- encontrar formas personales para resolver situaciones y explorar sus propias posibilidades expresivas.

- dar salida a los sentimientos, las emociones y los contenidos subjetivos de los alumnos.
- se evocan y traen a la dramatización las experiencias vitales experimentadas por los niños
- favorecen el desarrollo de una observación atenta del mundo que los rodea
- contribuyen a ampliar el horizonte referencial, tanto como otras disciplinas curriculares
- al trabajar con las percepciones y sensaciones aumenta el conocimiento de sí mismo y de los otros
- el alumno tiene la oportunidad de exponer sus propios puntos de vista, contrastarlos, argumentar frente a criterios opuestos, además de la adquisición de un repertorio más amplio de respuestas valorativas
- finalmente, al desarrollar aspectos de la personalidad que permanecen ocultos en otras experiencias escolares, contribuye a la formación de actitudes de respeto y solidaridad y a la modificación de hábitos de trabajo en un ámbito donde se privilegia la elaboración compartida y el compromiso grupal. (*Artes y escuela*, pp.147, 148, 149, 150).

Resulta interesante un comentario a propósito de lo apuntado líneas arriba ya que la autora advierte que a través de la experiencia teatral se accede a formas no tradicionales de construcción del conocimiento social. Una reflexión de los aspectos planteados por la autora hace suponer que la desvalorización de la asignatura de educación artística puede explicarse, en un primer momento, por el desconocimiento de las variadas formas de crecimiento y enriquecimiento personal posibles a través de la experiencia artística.

Relacionado con lo anterior, y en el campo de la plástica, Berta Nun de Negro señala que:

"...persiste en el docente el criterio...de que el niño "aprende" cuando ejecuta operaciones matemáticas, ensaya reglas gramaticales o fija con gran memoria y exactitud determinadas fechas históricas. Al acto de dibujar se lo considera como una tarea-juego aceptada con complacencia, pero de ninguna manera formando parte insustituible del proceso educativo".

"Esta conducta evidencia que aún permanecen intactos los viejos esquemas de brindar una abundante información, carente de significado y de proyección en la formación integral del niño, en cuanto esos conocimientos no desarrollen la capacidad para pensar y aplicarlos, y establecer relaciones entre los mismos fomentando el ejercicio del razonamiento".

"No lograremos a través de las actividades gráfico-plásticas la formación del niño, pero sí aseguraremos que los valores significativos de estas actividades contribuyan a desarrollar una mayor sensibilidad, brindando la oportunidad de agudizar los sentidos. aspecto seriamente descuidado en la práctica de nuestra enseñanza. Afinar la atención perceptiva del alumno es permitirle asumir una actitud de curiosidad y de alerta ante el mundo". (*La expresión plástica en la escuela primaria*, pp. 19-20).

A su vez Mariana Spravkin en *Artes y Escuela* menciona que cuando el niño se apropia del lenguaje plástico se le proporciona una experiencia que le permite construir significados acerca del mundo y de lo que éste significa para los otros. En este sentido, cuando se habla, en educación artística, del importante papel que juega el conocimiento del patrimonio cultural, se habla de apropiarse de los bienes arqueológicos, arquitectónicos y culturales que nos pertenecen al formar parte de un país. Si no se le brindan al niño las herramientas para el conocimiento de esta obra cultural estamos perdiendo la posibilidad de formar sujetos activos y críticos de su propia cultura.

Parte de la actividad laboral que desarrollo en la SEP consiste en realizar materiales de educación artística para la escuela primaria. Uno de estos materiales recién

terminados es el *Portafolio de Artes plásticas Aprender a mirar*, del cual se hablará más ampliamente en el capítulo final. El portafolio está formado por un paquete de imágenes artísticas, y para confirmar si éstas eran las más adecuadas para el trabajo con los niños, se decidió probar cada una de las láminas con alumnos pertenecientes a los grados de primero a sexto del nivel primaria. Además de asegurar que dichas imágenes suscitaban muy diversas observaciones, historias y narraciones, se recogieron también testimonios que dieran cuenta de la experiencia realizada. Uno de estos niños, perteneciente a un segundo grado de primaria, después de haber tenido varias sesiones con el trabajo de lectura de imagen (que consistió en una exposición constante a imágenes artísticas durante aproximadamente dos meses), mencionó que el ver este tipo de obras le producía algo "como pasión". Este testimonio de un alumno de 7 años de edad resulta por lo menos conmovedor. Uno se preguntaría cuántas cosas mueven a la pasión en la escuela y si las prácticas que motivan este tipo de expresiones no debería de existir con mayor frecuencia en un modelo de enseñanza cuestionado frecuentemente por su incapacidad para desarrollar el gusto y placer por el conocimiento.

En *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*, Kieran Egan señala que:

"...la educación es un asunto en gran medida lógico y estrictamente racional. Desde ese punto de vista, la educación constituye un campo en donde queda poco sitio para nuestra vida emocional. Por eso, lo "afectivo" suele considerarse como una cuestión restringida a las artes (los aledaños o "adornos" de la educación)...Esta versión es producto de un empirismo impropio y de una limitada concepción del aprendizaje y, en no menor medida, del mismo niño. Damos sentido al mundo y a la experiencia de manera "afectiva" no menos que "cognitiva"...Presentar el conocimiento separado de las emociones e intenciones humanas es reducir su significado afectivo. Asimismo, este significado afectivo parece especialmente importante para acceder al conocimiento y para atraernos al mismo". (p. 45-46).

Es de suponerse que todos los lenguajes artísticos presentan vasos comunicantes, esto es, cada uno, desde su propia singularidad comparte y complementa una formación que le permite al niño el desarrollo de su mundo sensible. El niño de la escuela primaria puede encontrar espacios auténticos de interés, de emotividad, de compromiso y gusto por lo realizado, lo visto, o lo hablado. Exteriorizar la personalidad, expresar sentimientos y emociones, hablar de lo imaginado o evocado no son cosas menores en una escuela donde los temas y contenidos escolares definen otro tipo de prioridades. En este sentido conviene desplegar estrategias de diverso tipo para desarrollar el gusto por aprender, inocular el virus de la lectura y estimular la curiosidad, la especulación, la imaginación, que, como dice Vigotsky, no es un divertimento caprichoso del cerebro, sino una función vitalmente necesaria. Varios de estos aspectos aún continúan siendo asignaturas pendientes en la educación básica.

En esta búsqueda de encontrar un sentido específico y profundo al quehacer con la educación artística Eisner menciona que "aunque la enseñanza tiende a dar mayor énfasis a la utilización del lenguaje verbal para la mediación del pensamiento, debe quedar claro que el pensamiento no se limita a operaciones verbales. Organizar el sonido como lo hace el compositor, organizar el movimiento del cuerpo como lo hace el bailarín, organizar las cualidades visuales como la hace un pintor o un escultor son también procesos dirigidos por el pensamiento, y la diferencia está en la naturaleza del material utilizado y en el carácter y apreciación del producto". (*Educación la visión artística*, p. 100).

En una visión más poética y sensible Swanwick afirma que:

"...la función especial de las artes consiste en reforzar, extender, iluminar, transformar y, en última instancia hacer la vida digna de ser vivida más "parecida a la vida". La esencia de las artes es la conciencia humana ampliada y explorada deliberadamente. De ahí que se haya relacionado el

arte con los sueños o con "otros mundos". El arte intensifica, une, no nos da la confusión de la simple experiencia, sino lo que Dewey llama *una experiencia*. (*Música, pensamiento y educación*, p. 58).

CAPÍTULO 4

Posibilidades, dificultades y recomendaciones para el desarrollo de la educación artística en la escuela primaria

Por lo planteado en los capítulos anteriores, importa ahora comentar sobre las posibilidades de desarrollar una concepción y un trabajo distintos en la escuela primaria, considerando determinados aspectos de la educación artística. En un intento de análisis y recapitulación pueden advertirse algunas directrices o líneas que permitan reorientar dicho trabajo. Así, podemos hablar de lo siguiente:

- Es necesario el desarrollo de una visión que recoja planteamientos y reflexiones actuales en torno a lo que significa la educación artística. En este sentido, la tarea es establecer un marco, un discurso sólido que argumente los porqués de esta asignatura y con ello permita la elaboración de proyectos que partan de esa concepción. Sin embargo, hay dos dificultades centrales: la primera es la escasa investigación que se ha realizado en el terreno del arte, la segunda, y consecuente con lo primero, la falta de una didáctica específica para el trabajo con ella en la escuela.

Distintos autores han abordado aspectos como las características del dibujo en el niño pequeño, discursos teóricos y filosóficos sobre el arte, o bien, planteamientos de orden práctico sobre cómo poner en marcha actividades artísticas con los niños. Ello ha contribuido a poner atención al tema del desarrollo artístico, pero también, de alguna manera, se ha dejado fuera un trabajo más vinculado al binomio arte y escuela, es decir, al sentido formativo de la educación artística en la escuela, por lo que esta particular relación requiere de propuestas en el plano de la investigación y de su didáctica. Lograr un sólido discurso en torno a lo artístico y su traducción en estrategias para el desarrollo del arte en la escuela permitirá superar concepciones

que limitan su trascendencia o la reducen a ejercicios improvisados y sin propósito definido. Asimismo, se insiste en los valores formativos que son propios de la educación artística (visión esencialista), al margen de sus posibles aplicaciones en apoyo de otros aprendizajes. Esta tarea, de articular un marco de referencia para el trabajo con esta asignatura, es una labor que actualmente se realiza en la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la SEP, aunque es muy probable que otras instancias vinculadas a lo artístico estén realizando tareas similares.

- Los maestros y maestras que actualmente laboran en las escuelas primarias fueron formados con un plan de estudios que priorizó, en el campo artístico, la historia del arte. Esto significa que los profesores estudiaron determinados periodos históricos del arte (el barroco, el renacimiento), revisaron autores relevantes en el terreno de la creación teatral o abordaron aspectos formales de la danza o de la música. Ello derivó en una práctica que priorizó la memorización de periodos artísticos, las biografías de artistas relevantes o la definición de aspectos ligados a la historia del arte (estilos, tendencias, técnicas). Sin embargo, en ello se careció de establecer un puente con los niños de la primaria. ¿Cómo abordar con éstos el juego teatral o el movimiento expresivo de la danza? ¿De qué estrategias se podrían valer los docentes para estimular la apreciación artística o acercar a los niños a procesos expresivos y creativos?

La visión enciclopédica del anterior plan de estudios proporcionó información, abundante y poco funcional, además de dejar fuera una línea didáctica para el trabajo con los escolares. En este sentido, el actual plan de estudios para las normales (1997) trata de propiciar una reflexión en torno a la importancia de la asignatura, lo que aporta a los niños, la actitud del maestro y herramientas específicas para la educación artística con los estudiantes normalistas y en la escuela primaria. Cabe aclarar que hay un especial énfasis hacia una comprensión del valor de la educación estética, ya que el mismo trabajo práctico de los maestros

en ocasiones demanda materiales excesivamente centrados en actividades, sin que se contemplen los propósitos a lograr o lo que dichas actividades aportan para el desarrollo del niño. Para mayor información se anexan al final los temarios de los tres programas de la asignatura de Educación artística I, II y III, que respectivamente se imparten en los semestres 4º, 5º y 6º de la Licenciatura en educación primaria, y que forman parte del nuevo plan 1997. **(ANEXO 1)**

- Conviene también apoyar la formación de los maestros que están trabajando actualmente con los niños y que no van a contar con otra visión de la educación artística que la que aprendieron en su paso por la educación normalista. En este caso, sobre todo hablaríamos de recursos y materiales donde se expresa una nueva línea de trabajo, con propuestas e información que permite a los profesores comprender los propósitos y justificaciones centrales del para qué y el por qué del arte en la infancia, además de brindar elementos prácticos para el desarrollo expresivo de los estudiantes a través de la asignatura. A la fecha ya se han editado algunos materiales con estas características (*Aprender a mirar*, que se describe al final de esta tesina) y en el transcurso del presente año se concluirá el *Libro para el maestro de educación artística*, el cual tiene como propósito fundamental proporcionar herramientas metodológicas, conceptuales y didácticas para un mejor tratamiento de la asignatura en la primaria.
- También las autoridades y directivos juegan un papel especial cuando se trata de avanzar o contener un proyecto o una visión del trabajo. Con ellos mismos tendrían que abordarse estrategias de actualización en donde se permeara un discurso más favorable hacia la educación del arte. Un punto a comentar es que se han organizado reuniones con los directores de las normales para sensibilizarlos en torno a los cambios que se establecen en el nuevo plan de estudios y los aspectos que aporta para la formación de los estudiantes normalistas.

Hay la impresión de que hasta ahora, los directivos han mostrado posiciones más conservadoras a través de las cuales ciertas asignaturas resultan tener un papel privilegiado frente a otras. Ya dice Eisner que "la herencia intelectual que poseemos en torno a la principal misión de la escuela no sitúa al arte en un papel central". Esto ha sido comentado en capítulos anteriores, por lo que aquí únicamente señalamos la importancia de contar como aliados y cómplices a autoridades escolares que, a través de su investidura, faciliten el abordaje de lo artístico.

- Además de lo anterior, considerados como puntos centrales para el desarrollo de políticas que favorezcan el desarrollo de la educación artística, el impulso de esta asignatura debe contemplar el propio ambiente escolar. La naturaleza de la asignatura demanda una atmósfera que pareciera que atenta contra los principios rígidos de orden y disciplina presentes en la escuela: quitar los pupitres y acostarse en el piso para un ejercicio de audición musical, o realizar cantos y juegos corporales donde se pueda alzar la voz y tener un ambiente relajado pueden ser situaciones poco aceptadas o mal entendidas en la escuela. De ahí que lo más probable es que este tipo de experiencias no formen parte de la vida estética a la que los alumnos deberían tener derecho. En educación artística debería adoptarse una concepción distinta de la disciplina en donde el uso del espacio, el disfrute de los juegos y la actitud participativa permitan comprender y aceptar un orden distinto al comúnmente validado en la escuela.
- Referente al tiempo asignado en el curriculum de la escuela primaria, cabe señalar que una hora a la semana para educación artística resulta un tiempo sumamente limitado. Al respecto Eisner comenta que puede resultar contraproducente un tiempo de trabajo tan escaso con el área artística debido a que los niños confirman las creencias de los adultos respecto a que el arte es algo trivial y poco importante. Lo que también hay que decir es que el curriculum educativo expresa los conocimientos

que la sociedad valora como relevantes, razón por la cual, es de suponerse que se requeriría de una sensible valoración social del arte para que ésta pudiera obtener un necesario y válido reconocimiento al interior del aula.

De cualquier forma, la ampliación del tiempo curricular no haría la diferencia. Un trabajo continuo y sistemático, aun en tiempos breves, puede dar como resultado prácticas significativas para la formación artística del niño.

- Respecto a los materiales, y ya que en muchas escuelas pareciera que entre mayor es la cantidad de materiales mayor es la calidad de la educación artística, Eisner se pronuncia de la siguiente manera:

"He afirmado también que los currículos que no permiten que los estudiantes desarrollen cierto grado de dominio sobre el material con el que están trabajando difícilmente van a posibilitar que los estudiantes utilicen ese material como medio de expresión. Si se pretende que el trabajo con un material artístico sea algo más que una excursión superficial a la novedad, es preciso proporcionar programas que ofrezcan continuidad y que construyan de forma consecutiva. Como las habilidades necesarias para poder utilizar los materiales de forma que se produzca la expresión artística son complejas, su desarrollo requiere tiempo". (*Educación la visión artística* p.240).

- Ciertamente mejores programas con mayor arraigo en investigaciones recientes sobre el tema del arte, así como nuevos materiales y recursos para la escuela pueden generar posibilidades de cambio en torno a la manera como se imparte la educación artística en la escuela. Sin embargo, un aspecto que se ha detectado como vertebral es la posibilidad de que todos los involucrados con la educación podamos someternos a experiencias vinculadas con el arte. Resulta difícil pensar que sólo un discurso inspirado, poético o particularmente elocuente pueda convencer de las bondades del arte. Materiales impresos, textos didácticos o

folletos donde se expliciten ejercicios y actividades no pueden sustituir a la experiencia personal con el arte.

Por ello, un aspecto complejo por la sutileza del tema es lo que tiene que ver con las posibilidades expresivas de los individuos, de las formas como respondemos a los estímulos y de las maneras en cómo estas experiencias resultan alimentos singulares para cada uno de nosotros. Lo que el arte aporta de manera específica atiende a las características personales de los sujetos y a la forma que adopte la relación artística: ¿puedo mover mi cuerpo como respuesta un estímulo sonoro o me resulta más fácil explorar y disfrutar el sonido de una obra abstracta?, ¿me permito relacionarme fácilmente con el papel y las crayolas o la posibilidad de experimentar teatralmente y de manera escénica es algo más satisfactorio para mí?

Aspectos como éstos no pueden comprenderse de manera cabal mientras uno no forme parte de esas situaciones y experimente las vivencias y sensaciones que forman parte de cualquier exploración artística. Es decir, particularmente en este terreno, el discurso por sí mismo no resulta tan convincente como la vivencia misma que pone en juego el mundo interno del sujeto. La posibilidad de experimentar los procesos creativos, así sea como un espectador o, en el mejor de los casos, como autores o intérpretes es, tal vez, uno de los propósitos más ambiciosos de lograr en el ámbito de la docencia. Es de suponerse que un maestro convencido de lo que significa y aporta el arte al individuo será un docente que posibilite y alimente la experimentación artística de sus alumnos.

Respecto a esta formación artística de los docentes, Akoschky, en *Artes y escuela* advierte que:

"...hay quienes sostienen que es preciso que la formación contemple la promoción de un cierto desarrollo de la capacidad expresiva de los docentes. Según esta perspectiva, todos los docentes -y no sólo los especializados- deberían recibir un tipo determinado de formación artística, sobre todo para desarrollar su propia expresividad, y de este modo promover su formación integral, sus propias posibilidades de disfrute de la experiencia estética...Una formación semejante tendría la ventaja adicional de promover una cierta sensibilización hacia el área de artes que contribuiría en parte a moderar la tendencia intelectualista general que gobierna la educación". (p.75)

Un punto que interesa comentar tiene que ver con la didáctica de la educación artística en la escuela. Se ha observado que en el trabajo cotidiano los maestros presentan dificultades particulares para abordar dicha asignatura. El tipo de actividades que favorecen los maestros suele carecer de una visión en torno a los propósitos de la actividad, su secuencia didáctica y el tipo de logros a obtener. Sucede con frecuencia que la actividad no se dirige hacia ningún lado, se encuentra aislada y fragmentada del resto de los contenidos y el propio profesor desconoce lo que está pretendiendo desarrollar en los alumnos.

Esta carencia de propósitos o la claridad de los mismos expresa muy distintas circunstancias: planes de estudio que no le han proporcionado al maestro elementos conceptuales y didácticos; una formación escolar -en las normales- que deja mucho que desear en términos de los maestros responsables de impartir la asignatura - algunos de ellos egresados de cursos de danza de casas de la cultura, sin ningún tipo de experiencia pedagógica o didáctica-; una valoración social que otorga poco interés para destinar recursos humanos y financieros a este campo de la educación artística; escasos proyectos para actualizar y capacitar a los docentes en esta área, y otros aspectos.

De ahí que estos fenómenos provoquen deficiencias pedagógicas en el docente, así como una experiencia limitada y poco relevante que ha impactado la visión personal del maestro en torno al arte. Por ello también la estrecha concepción del arte y de su tratamiento didáctico a través de ejercicios de dibujo, manualidades o montaje de bailes para los festivales, o bien, la ausencia del trabajo de planeación (una claridad en el recorrido educativo de una actividad o del conjunto de actividades), de organización de los ejercicios y de definición de propósitos definidos para cada tarea artística.

Considerando lo anterior, sería interesante realizar un trabajo de reflexión y cuestionamiento con respecto a la práctica docente en este campo, donde pudieran participar los maestros y en donde se sistematizarán las experiencias que los mismos docentes han realizado y definir aquellas que hayan resultado más exitosas. Es decir, una investigación que permita descubrir algunos de los elementos didácticos y conceptuales que dificultan el quehacer artístico, los aspectos que conviene resaltar por su éxito y, además, contar con análisis cuidadosos para definir estrategias de formación docente en el arte.

Como una referencia a tomar en cuenta para procesos de capacitación de maestros, se han observado algunas situaciones que se presentan en dichas tareas de formación. Por ejemplo: en la participación de los maestros en relación con la experiencia artística aparecen problemas actitudinales, de una cierta falta de compromiso, hay reticencias en torno a la exploración (qué hacer con ciertos materiales, cómo jugar con algunos elementos/la posibilidad de experimentar nuevos movimientos corporales), no se desarrollan con facilidad situaciones creativas (qué me sugiere tal o cual recurso), además de que hay información que al resultar poco familiar para ellos, - particularmente la del terreno más vivencial, léase expresión corporal- no es fácilmente procesada y se traduce en ideas que se acomodan a su marco, tergiversando en ocasiones lo planteado.

Sin embargo, a pesar de que el panorama puede resultar desalentador para el ejercicio de cambios en la educación artística, existen signos para tener una visión más optimista. Por un lado, una sociedad que avanza en un discurso más democrático y participativo y que difunde –dentro de sus posibilidades- y permite la entrada de manifestaciones culturales que pueden despertar un mayor interés y conocimiento por la cultura nacional e internacional. Véase la amplia organización de festivales regionales, apoyados por instituciones estatales o bien, experiencias autogestionarias estimuladas por el trabajo tenaz de grupos artísticos independientes.

Por su parte, en la escuela primaria, se vienen incorporando nuevos materiales, se forman maestros bajo un nuevo plan de estudios, más sensible y orientado hacia el desarrollo de lo expresivo, y los propios niños, en lo general, se muestran interesados por el consumo de ciertos productos culturales de calidad (grupos musicales o teatrales con propuestas alternativas, programas de televisión como *Bizbirije*, o talleres artísticos que logran un gran interés). Un breve ejemplo lo expondremos en el capítulo siguiente, a través de una experiencia escolar con el material *Aprender a mirar*.

Ojalá que, en un tiempo no muy lejano, podamos contar con una población joven que se haya nutrido de experiencias significativas en lo artístico, y que ello le permita contar con mayores y mejores herramientas sensibles para el ejercicio de una vida más plena.

CODA FINAL

APRENDER A MIRAR, UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Este apartado pretende analizar la experiencia de un material titulado *Aprender a mirar: Imágenes para la escuela primaria*. La idea es reflexionar sobre el trabajo que personalmente he realizado, en conjunto con el equipo de educación artística de la Secretaría de Educación Pública, y que expresa varios de los planteamientos y enfoques desarrollados en el curso de este documento, además de presentar una serie de preocupaciones e intereses sociológicos que se reflejan en dicho material.

Aprender a mirar está formado por una selección de 40 obras de artistas mexicanos. Sin intentar hacer algún tipo de recorrido histórico a través de las láminas, éstas abarcan desde obras prehispánicas, pasando por la colonia, hasta llegar a la plástica contemporánea. En el material están presentes imágenes del campo de la fotografía, de la pintura, de las artesanías, del arte prehispánico, de la escultura, del arte religioso. Asimismo se contempló incorporar una variedad de temáticas, estilos y propuestas plásticas.

El propósito de *Aprender a mirar* está centrado fundamentalmente en el fomento a la lectura de imagen a través del arte, bajo el supuesto de que el desarrollo de la mirada y la observación cuidadosa promueven habilidades de pensamiento como el análisis, la inferencia, la argumentación y, posibilita al mismo tiempo, una relación sensible y emotiva con el terreno de la imagen.

Asimismo, la observación de obras de muy diversa naturaleza temática permite hablar y plantear aspectos relacionados con el patrimonio cultural y la identidad. Si bien, éstos dos, en lo general, son abordados a través de discursos retóricos desde instancias educativas y culturales, la propuesta del material es convertir la experiencia vivencial en un espacio de participación, discusión y reflexión que alimente los referentes culturales de los niños con imágenes que aluden a un entorno local y/o nacional.

En ese sentido, las imágenes funcionan como estímulos, detonadores que al ser espejos (no cristalinos, ni literales) de nuestra cultura, se puede aprender a "leerlos" desde diferentes puntos de vista y favorecer la toma de conciencia de los alumnos sobre sí mismos y el mundo del que forman parte, considerando la idea de que "mirar una manifestación artística de otro tiempo o cultura, supone una penetración más profunda de la que aparece en lo meramente visual: es una mirada en la vida de la sociedad y en la vida de la sociedad representada en esos objetos. Esta perspectiva es una mirada cultural". (Fernando Hernández, *Educación y cultura visual*, p. 49)

Vale la pena comentar algunas experiencias concretas de trabajo que permitan comprender la forma en que las imágenes se abordan en el aula, las respuestas de los niños ante diversas propuestas plásticas y cómo ello se articula con las categorías de patrimonio cultural e identidad, entendiendo estos campos no como definiciones acabadas sino como construcciones históricas complejas y cambiantes, que en la actualidad vienen reconceptualizándose.

En muchas de las imágenes de *Aprender a mirar* se encuentran ejemplos de ambientes naturales, de personajes vestidos de acuerdo a una cierta época, de ciudades modernas, de objetos tradicionales, de espacios religiosos o bien temáticas que representan diferentes tipos de vida. Cada una de estas láminas permite interrogar al niño desde diferentes ángulos, y, a partir de sus informaciones con las que él cuenta, -

es decir, de sus referentes base-, es posible construir una serie de historias, anécdotas, ideas, e hipótesis.

Las preguntas guía que se realizan a los alumnos son abiertas y no admiten una respuesta única, lo que es más, puede haber muy diversas respuestas ante una misma interrogante. Las preguntas son del siguiente tipo: qué ves ahí, cómo son esos personajes, qué objetos, cosas, o animales aparecen, cuáles te gustan más, porqué, será de día o de noche, qué está pasando ahí, cómo será el clima, qué hace tal o cual personaje, qué sientes o qué te produce ver esa escena, etcétera. Se trata de acercarse a las producciones visuales de las diferentes culturas y épocas tratando de interrogar sobre la historia que nos cuentan, e ir más allá, esto es, estimular conversaciones en torno a las preguntas que los niños se hacen sobre la realidad que conocen y la realidad representada..

Veamos algunos ejemplos

Lámina: *Hikuri Neyra*. Pablo Ortiz Monasterio. La fotografía realizada por este autor es realizada en Nayarit dentro de un ceremonial religioso del grupo huichol. Cuando un grupo de niños de una escuela primaria de Campeche observó esta imagen, uno de ellos comentó que había un personaje que parecía un "extranjero" -la del brujo de la comunidad-. Este comentario motivó una conversación sobre el por qué les parecía tan ajeno, si alguna vez en clase habían hablado de lo que son los grupos indígenas en México, cómo se imaginaban que ellos se comunicaban - es decir, si tenían algún lenguaje- y por qué se vestirían de esa manera. En casos como éste, las imágenes resultan recursos atractivos e interesantes para introducir temas ajenos o alejados de la realidad de los niños.

Lámina: *El Verano*. Antonio Ruiz, *El Corzo*. En imágenes como ésta, -una pareja de campesinos frente a una vitrina que dirige su mensaje publicitario a clases socialmente

más favorecidas- se alude claramente a las diferencias sociales y a los aspectos que se derivan de nuestra ubicación social: las fantasías, los ideales, los sueños, las carencias o ciertas explicaciones en torno a la desigualdad. En este tipo de láminas resulta de particular interés comentar las razones o argumentos que ellos encuentran para la existencia de las diferencias sociales, abordándose incluso algunos mitos y prejuicios que existen como la de que “los campesinos son flojos y no les gusta trabajar” que fue comentado por un alumno al ver la imagen.

Lámina: *Anarquía arquitectónica de la Ciudad de México*. Lola Alvarez Bravo. En el estado de Guerrero, cuando a los niños se les presentó esta imagen, les resultaba particularmente ajena a su contexto, una comunidad pequeña a orillas de la carretera y con cercanía al mar. Llamaba la atención el ambiente urbano, un tanto caótico que aparece en la imagen, e inevitablemente surgía la discusión sobre la contaminación, el ruido, el tráfico. Curiosamente en esta zona guerrerense hay importantes circuitos de expulsión de campesinos hacia los Estados Unidos, por lo que una de las niñas del grupo había vivido en Chicago y la imagen le brindaba una información ya conocida. La niña habló ampliamente de las costumbres de esa ciudad que conocía y de qué tipo de cosas le gustaban más en uno y en otro sitio. A través de ejercicios como éstos se pueden establecer comparaciones entre las diferentes formas de vida de una zona rural y otra citadina, enriqueciéndose la conversación a partir de las distintas miradas y referentes culturales que poseen los niños. Estas experiencias visuales propician la formación de sujetos que Fernando Hernández, en *Educación y cultura visual*, denomina “constructores e intérpretes”, en tanto que participan de una dinámica activa, y de continuo intercambio de sus visiones e historias personales.

Como vemos a través de las informaciones que los alumnos proporcionan es posible poner al niño en contacto con “otras” realidades diferentes a las suyas, por ejemplo, en relación a los climas y ambientes naturales, a los diferentes grupos sociales, a las

clases sociales, a las diferencias entre el mundo urbano y el mundo rural, a las distancias históricas de acercarse a formas de vida que, estando aún presentes, vienen modificándose a lo largo del tiempo -la escena del mercado colonial o del zócalo capitalino-, las formas de vestir o la manera en cómo se han expresado diferentes sentimientos -un mitin por la construcción de una presa elaborado en papel amate o el hundimiento de un barco y el rezo de la virgen en un ex-voto-.

De esta manera, se examinan los fenómenos o situaciones que nos rodean a través de cuestionamientos, antes que de explicaciones acabadas, y se presenta la oportunidad de construir diversos conocimientos en torno a lo nuestro y cercano y lo que parece ajeno y lejano, es decir, se abren espacios para reconocernos como pertenecientes a un grupo, o aproximarnos a las diferencias que poseemos con otros grupos o realidades sociales. Siendo el patrimonio un elemento de identificación social, la posibilidad de hablar del entorno próximo, o de encontrar diferencias sustanciales entre la imagen y ese entorno, genera una serie de reflexiones importantes en la construcción del individuo y del ciudadano.

A propósito de ello, Guillermo Bonfil Batalla en su libro sobre *El patrimonio nacional de México*, menciona que la parcela del patrimonio nacional con la que nos identificamos porque la sentimos y la vivimos como "nuestra" puede ensancharse por diversas circunstancias" (p. 37). En el mismo sentido Fernando Hernández señala que "las obras... pueden ayudar a desarrollar la propia identidad en la medida en que cuestionan una visión etnocéntrica y egocéntrica, al introducir experiencias de personas distantes y diferentes en el tiempo y en el espacio. Así, las propias experiencias adquieren una mayor perspectiva y se enriquece la comprensión sobre la realidad". (*Educación y cultura visual*, p. 51).

Una cuestión importante también es que los niños, a través de sus propias conversaciones, reconocen sus diferentes ideas, concepciones o costumbres, lo que hace que aborden la pluralidad y la diversidad de valores y formas de vida, posibilitándose una comprensión del *otro*, y del valor y respeto a la diferencia, uno de los pilares centrales para la construcción de sociedades más democráticas.

Propuestas como *Aprender a mirar*, permiten la multiplicidad de lecturas, en este caso de imágenes artísticas. Discernir, valorar, interpretar y comprender los fenómenos de la sociedad aportará, tal vez, algunos elementos para desmitificar la idea de las sociedades homogéneas y uniformes, reconociendo las historias de diferentes grupos y tradiciones y fortaleciendo la identidad personal y a un grupo o comunidad. En ese sentido, las obras artísticas se convierten en recursos idóneos para la exploración de las diversas formas de pensamiento de la cultura que la realiza, y paralelamente, en una reflexión de la nuestra.

Finalmente es posible apreciar como ciertas prácticas pertenecientes al campo de la educación artística enriquecen el desarrollo integral de los niños al dar sentido al mundo en el que viven, ayudan a comprender los fenómenos sociales, permiten acercarse a las ideas estéticas y valores sociales e históricos de nuestra sociedad y utilizan los objetos artísticos como fuentes de conocimiento y de acercamiento a una realidad compleja. Como si lo anterior no fuera suficiente, el trabajo artístico también, y de manera muy importante, estimula la exploración de la vida emotiva y da cauces para la expresión de nuestros sentimientos y el desarrollo de nuestra vida subjetiva.

Por ello la declaración de Gardner, en el sentido de que hoy se reconoce que "la naturaleza de un sistema educativo puede también marcar las trayectorias del desarrollo humano en el interior de una cultura" (*Educación artística y desarrollo humano*, p. 23)

Bibliografía

- Akoschky, Judith (comp.), *Artes y Escuela*, Paidós, Cuestiones de Educación, España, 1998.
- Arnheim, Rudolf, *Consideraciones sobre la educación artística*, Paidós, España, 1993.
- Florescano, Enrique, *El Patrimonio Nacional de México*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes y Fondo de Cultura Económica, México, 1997.
- Bruer T., John, *Escuelas para pensar*, Biblioteca del Normalista, SEP, -Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España, 1997.
- Bruner, Jerome, *La importancia de la educación*, Ediciones Paidós, España, 1987.
- Delval, Juan, *Crecer y pensar*, Editorial Laia, España, 1989.
- Dirección General de Planeación, programación y presupuesto. *Principales cifras del sistema educativo nacional 1998-1999 (Serie Histórica)*, SEP, México, 1999, (Documento interno).
- Egan, Kieran, *Fantasia e imaginación*, Editorial Morata, España, 1994.
- Eisner W, Elliot, *Educación la visión artística*, Paidós Educador, España, 1995.
- Eisner W, Elliot, *Procesos cognitivos y curriculum*, Martínez Roca, España, 1987.
- Gardner, Howard, *Arte, mente y cerebro*, Paidós Básica, España, 1997.
- Gardner, Howard, *Educación artística y desarrollo humano*, Paidós Educador, España, 1994.
- Gardner, Howard, *La mente no escolarizada*, Paidós, España, 1997.
- Gardner, Howard, *Inteligencias múltiples*, Paidós Transiciones, España, 1998.

- Hargreaves, David J., *Infancia y educación artística*, Ediciones Morata, Madrid, 1991.
- Hernández, Fernando, *Educación y cultura visual*, Ediciones Octaedro, Barcelona, 2000.
- Lancaster, John, *Las artes en la educación primaria*, Ediciones Morata, Madrid, 1991.
- Lowenfeld, Viktor, *Desarrollo de la capacidad creadora*, Kapelusz, Buenos Aires, 1972.
- Nun de Negro, Berta, *La expresión plástica en la escuela primaria*, Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, 1992.
- Read, Herbert, *Educación por el arte*, Paidós Educador, España, 1986
- Reyes Esparza Ramiro y Zúñiga Rodríguez Rosa María, *Diagnóstico del Subsistema de Formación inicial*, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, México, 1995.
- Rockwell, Elsie, *La escuela cotidiana*, Fondo de Cultura Económica, México, 1995.
- Rockwell, Elsie, *Ser maestro, estudio sobre el trabajo docente*, SEP, México, 1985.
- Sánchez Vázquez, Adolfo, *Textos de estética y teoría del arte* (antología), UNAM, Lecturas Universitarias, México, 1997.
- Savater, Fernando, *El valor de educar*, Editorial Ariel, España, 1997.
- Secretaría de Educación Pública, *Programa del Sector Educativo para 1999*, México.
- Secretaría de Educación Pública, *Plan de estudios. Licenciatura en Educación Primaria. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*, 1997.
- Spravkin, Mariana, *Museos y escuelas: socios para educar*, Paidós, Buenos Aires,

1996.

- Swanwick, Keith, *Música, pensamiento y educación*, Morata. España, 1997.
- Vigotsky, L. S., *La imaginación y el arte en la infancia*, Madrid, Akal, 1982.

Hemerografía

- Arriarán Cuéllar, Samuel, "La educación estética según Adolfo Sánchez Vázquez", en Revista *Pedagogía*. No. 2, 1995.
- Eisner W., Elliot, "La función de las artes en la especie humana", en Revista *Educación*, No. 21, Puerto Rico.
- Mendoza Trejo, Francisco y Alduncin Abitia, Enrique, "Encuesta Nacional sobre satisfacción con la educación básica", en Revista *Este país*, No. 99, junio de 1999.
- Plan de estudios. Licenciatura en Educación Primaria. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, SEP, 1997.
- Rockwell, Elsie y Schmeikes, Sylvia, "La modernización y la escuela primaria", en *Universidad Futura*, No. 4, Febrero de 1990.
- Solís Fernández, Ramón ¿Qué opinan los maestros de la educación artística? En Revista *Cero en conducta*, No. 13/14, Julio/Octubre de 1988.

ANEXO 1

ANEXO 1
EDUCACION ARTISTICA I

Bloque I. La educación artística en la escuela

Al estudiar los temas y realizar las actividades correspondientes a este bloque, se espera que los alumnos normalistas

- Examinen las bases que sustentan a la educación artística como parte importante en el desarrollo de las personas, en particular de los alumnos de educación primaria.
- Reflexionen sobre las experiencias artísticas que los niños tienen en su vida cotidiana en relación con las que regularmente se realizan en la escuela primaria, para proponer opciones que respondan a los propósitos generales de la educación artística.
- Analicen la relación que existe entre la actividad artística y el desarrollo de la imaginación, la creatividad y la expresión de los niños.
- Analicen el enfoque, los propósitos generales y el programa de Educación Artística en el Plan de estudios de la educación primaria.

Temas

1. Importancia de las artes en la educación.
 - El papel de las artes en el desarrollo humano.
2. Las actividades artísticas y el desarrollo de los niños.
 - El juego y las actividades artísticas. Las manifestaciones artísticas espontáneas.
 - Las actividades artísticas y el desarrollo de la imaginación y la capacidad creativa.
 - Las actividades artísticas en la escuela primaria.
3. La educación artística en el plan de estudios.
 - Propósitos enfoque y contenidos generales de la educación artística.
 - Características de la asignatura: flexibilidad, organización por formas de expresión artística y relaciones con otras asignaturas.

Bibliografía y otros materiales básicos

- SEP (1998), *Aprender a mirar. Imágenes para la escuela primaria* (portafolio de imágenes de obras artísticas), México.
- (1996), *Disfruta y aprende: música para la escuela primaria* (paquete de 20 audiocintas), México.
- Eisner, Elliot W. (1995), "¿Qué puede aportar el arte?", en *Educar la visión artística*, Barcelona, Paidós, pp. 255-257.
- (1994), "La función de las artes en la especie humana", en revista *Educación*, Departamento Libre Asociado de Puerto Rico, núm. 57, pp. 210-216.
- SEP (1998), *La educación artística en el nivel básico*, videocasete, México.
- Delval, Juan (1994), "Las características del juego", en *El desarrollo humano*, Madrid, Siglo XXI, pp. 287-290.
- Vigotskii, L. S. (1997), "Imaginación y realidad", en *La imaginación y el arte en la infancia (ensayo psicológico)*, 2ª ed., México, Fontamara, pp. 15-29.
- SEP (1998), *Cómo se enseña hoy... educación artística*, videocasete, México.
- (1994), *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica Primaria*, México, pp. 139-148.

Bibliografía complementaria

Uzcátegui, Emilio (1968). "Bases sociológicas del arte", en *El arte en la educación*, México, Herrera, pp. 13-24.

Eisner, Elliot W. (1995). "¿Por qué enseñar arte?", en *Educación la visión artística*, Barcelona, Paidós, pp. 1-11.

Vigotskii, L.S. (1997). "Arte e imaginación", en *op. cit.*, pp. 7-13.

Bloque II. La educación artística en el aula

Propósitos

Al estudiar y realizar las actividades correspondientes a este bloque, se espera que los alumnos normalistas:

- Reconozcan la importancia que tienen las experiencias personales relacionadas con el arte para el desempeño docente, particularmente en las actividades artísticas que promuevan con los alumnos
- Valoren los recursos con los que cuenta la escuela para la educación artística y las posibilidades de aprovechamiento de materiales disponibles en la comunidad.
- Expliquen las condiciones que deben reunir las actividades artísticas que se desarrollan en el aula para que sean congruentes con los propósitos generales de la asignatura.
- Identifiquen los elementos necesarios para la organización de la clase de educación artística.
- Reconozcan los propósitos de la evaluación en la educación artística y distingan los momentos y las formas para realizarla.

Temas

1. El maestro, promotor principal de las artes en la escuela.
 - La relación del maestro con el arte y condiciones para fomentar en los alumnos el gusto por las manifestaciones artísticas.
 - El maestro y la expresión artística de los niños: cómo estimular la imaginación y la expresividad creativa en los alumnos.
2. Recursos para la educación artística.
 - Los recursos disponibles en la escuela: libros de texto, biblioteca, audios, videos y materiales de uso cotidiano.
 - Recursos disponibles en la comunidad: publicaciones, medios de comunicación, áreas históricas y arqueológicas, museos, arquitectura, actos culturales, fiestas tradicionales.
3. La clase de educación artística.
 - Organización didáctica general: estructura de la clase, motivación de los alumnos, construcción de ambientes estimulantes.
 - La evaluación en la educación artística: sentido de la evaluación en la clase de educación artística, formas de evaluación en el aula.

Bibliografía y otros materiales básicos

- SEP (1996), *Disfruta y aprende: música para la escuela primaria* (paquete de 20 audiocintas y folleto). México.
- Lowenfeld, Viktor y W. Lambert Brittain (1972), "El maestro de actividades artísticas", en *Desarrollo de la capacidad creadora*, Buenos Aires, Kapelusz, pp. 66-75.
- SEP, Libros de texto gratuitos (varios).
- , Libros del Rincón (selección de materiales relacionados con educación artística).
- , *Aprender a mirar: Imágenes para la escuela primaria* (portafolio de imágenes de artes plásticas). México.
- , *Contemos juntos* (paquete con cuatro audiocintas y libro). México.
- , *Los animales: Lírica mexicana 1850-1950* (videocasete de animación digital), México.
- Silberman, Larry y otros (1994), *Cómo hacer teatro (sin ser descubierto)*, México, SEP (Libros del Rincón).
- Teregi, Flavia (1998), "La descontextualización de los saberes y de las prácticas", en Judith Akoschky y otros, *Artes y escuela, aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*, Buenos Aires, Paidós, pp. 33-36.
- Lowenfeld, Viktor y W. Lambert Brittain (1972), "Las motivaciones en la clase", *op. cit.*, pp. 75-85.
- Eisner, Elliot W. (1995), "Contexto para la evaluación", en *Educación: la visión artística*, Barcelona, Paidós, pp. 192-196.
- Gardner, Howard (1982), "Explorando el misterio de la creatividad artística", en *Arte, mente y cerebro, una aproximación cognitiva a la creatividad*, Barcelona, Paidós, pp. 107-111.

Bibliografía complementaria

- Aguilera Armando (1997), "Y éste es el corrido..." (fragmento del informe anual de labores 1987, Escuela Primaria Rural Federal Lázaro Cárdenas, Cuauhtémoc, Colima), *El MAC y la práctica docente*, 5a. ed. México, SEP/Conaculta (programa Nacional de Desarrollo Infantil), pp. 91-93.
- Calvo, Marta (1998), "Las experiencias metodológicas de Olga y Leticia Cossettini", en Judith Akoschky y otros, *op. cit.*, pp. 299-302.
- Eisner, Elliot W. (1995), "La actividad de aprendizaje: el centro del curriculum", en *op. cit.*, Barcelona, Paidós, pp. 148-152.
- Hargreaves, D.J. (1991), "Evaluación en el campo de las artes", en *Infancia y educación artística*, Madrid, Morata, pp. 182-187.

Bloque I. Expresión y apreciación musical

Propósitos

Al estudiar los temas y realizar las actividades correspondientes a este bloque, se espera que los alumnos:

- Reconozcan la importancia de la música en la formación de los niños, al favorecer el desarrollo de sus capacidades, habilidades y actitudes.
- Identifiquen a la audición y al canto como las formas básicas para promover el gusto por la música en los niños de la escuela primaria.
- Valoren las posibilidades que ofrece el entorno sonoro en relación con la exploración musical de los niños.
- Diseñen y experimenten actividades que les permitan fomentar la apreciación y la expresión musical de los alumnos de la escuela primaria.

Temas

1. Los niños y la música
 - El valor formativo de la música.
 - Los niños y los diferentes tipos de música.
 - Los niños, el entorno sonoro y la música.
2. Los niños y la exploración musical.
 - El canto coral en el aula.
 - Las canciones y la exploración musical.

Bibliografía y otros materiales básicos

- Pescetti, Luis María (1996). "La nueva clase de música", en *Taller de animación musical y juegos*, México, SEP (Libros del Rincón), pp. 53-56.
- Hernández Moreno, Antonio (1995), "Métodos y autores para la educación musical", en *Música para niños. Aplicación del método intuitivo de audición musical a la educación infantil y primaria*, 3ª ed., México, Siglo XXI, pp. 11-16.
- Raspo de Vanasco, Edith (1998), "La educación musical en el nivel inicial", en *O a 5. La educación en los primeros años*, año 1, núm. 6, noviembre, Buenos Aires/México, Ediciones Novedades Educativas, pp. 2-15.
- Pescetti, Luis María (1996), "Crear espacios de audición musical", *op. cit.*, pp. 93-96.
- SEP (1996). *Disfruta y aprende: Música para la escuela primaria* (paquete con folleto y 20 audiocintas), México.
- , "Sugerencias para aprovechar las audiocintas", *op. cit.*, pp. 13-21.

- Schafer, R. Murray (1998). "El entorno sonoro", en *El rinoceronte en el aula*, trad. de Ricardo de Gainza, Buenos Aires, Ed. Ricordi Americana SAEC, pp. 25-31.
- Pescetti, Luis María (1996). "Hacer un archivo sonoro musical", *op. cit.*, pp. 87-92.
- Akoschky, Judith (1996). *Cotidífonos*, Buenos Aires, Ricordi Americana SAEC, pp. 5-8, 30, 42, 44, 52 y 64
- SEP (1996). *Contemos juntos* (paquete con cuatro audiocintas y libro), México, pp. 13-32.
- Hemsey de Gainza, Violeta (1996). "Los elementos del ritmo", en *La iniciación musical del niño*, Buenos Aires, Ricordi Americana SAEC, pp. 70-74
- SEP (1994). *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica. Primaria*, México, pp. 139-148.

Bibliografía complementaria

- Copland, Aaron (1975). "Cómo escuchamos", en *Cómo escuchar la música*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 17-32.
- Alsina, Pep (1997). "Evolución de las capacidades del desarrollo musical", en *El área de educación musical. Propuestas para aplicar en el aula*, Barcelona, Graó (Serie música, núm. 110), pp. 31-39.
- Hemsey de Gainza, Violeta (1995). "El folklore en la educación musical", en *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical*, Buenos Aires, Ricordi Americana SAEC, pp. 31-34.
- Pescetti, Luis María (1996). "Juegos de animación musical", *op. cit.*, pp. 57-83.
- Stokoe, Patricia (1967). "Corporización del ritmo de la música y de la palabra", en *La expresión corporal y el niño*, Buenos Aires, Ricordi Americana SAEC, pp. 41-57.
- SEP (1996) *Los animales. Lírica mexicana 1850-1950* (videocasete de animación digital), México.

Bloque II. Expresión corporal y danza

Propósitos

Al estudiar los temas y realizar las actividades correspondientes a este bloque, se espera que los estudiantes normalistas:

- Reconozcan a la expresión corporal como lenguaje artístico y su importancia en el desarrollo de los niños.
- Explore y analicen los aspectos básicos necesarios para desarrollar la expresión corporal en los niños de la escuela primaria.
- Desarrollen estrategias para promover la expresión corporal y la apreciación de la danza en la escuela primaria.

Temas

1. La expresión corporal en la educación artística de los niños.
 - La expresión corporal como lenguaje artístico.
 - La expresión corporal en la escuela.
2. La expresión corporal en el aula.
 - La imaginación y el juego en la expresión corporal infantil.
 - Cuerpo y movimiento.
 - La música y los objetos en la expresión corporal.
3. Apreciación de la danza desde la escuela.
 - Los niños y la apreciación de la danza.
 - La danza folklórica en la escuela primaria.

Bibliografía y otros materiales básicos

- Harf, Ruth et al. (1998), "¿Cómo respondemos a la pregunta sobre qué es la Expresión Corporal?", en Judith Akoschky et al., *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*, Barcelona, Paidós, pp. 212-215.
- , "Expresión Corporal es danza y una particular concepción dentro de la danza", *op. cit.*, pp. 223-225.
- , "Arte y conocimiento, una relación fundamental en la comprensión de la Expresión Corporal", *op. cit.*, pp. 229-230.
- Ros, Nora (1998), "Todos podemos bailar: la expresión corporal cotidiana y su relación con la expresión corporal danza", en *0 a 5. La educación en los primeros años*, año 1, núm. 7, diciembre, Buenos Aires/México, Ediciones Novedades Educativas, pp. 70-72.
- Harf, Ruth et al. (1998), "¿Qué se propone la Expresión Corporal en la escuela?", *op. cit.*, pp. 235 y 236.
- , "Apreciación", *op. cit.*, pp. 244-245.
- , "El cuerpo en la escuela: el cuerpo de los alumnos, el "cuerpo docente", *op. cit.*, pp. 237-239.
- Ros, Nora (1998), "Enfoque didáctico y rol docente", *op. cit.*, pp. 68-70.

- SEP (1998), *Aprender a mirar. Imágenes para la escuela primaria* (portafolio de imágenes de obras artísticas), México.
- SEP (1999), *La danza y la expresión corporal*, videocasete, México.
- Stokoe, Patricia (1967), "Camino a la creación", en *La expresión corporal y el niño*, Buenos Aires, Ricordi Americana SAEC, pp. 74-87.
- Lowell, Ruth (1997), "Juegos y proyectos para la exploración del movimiento", en *Módulo Lenguajes Artísticos*, México, SEP/CONACULTA, PACAEP, pp. 144-146.
- , "La exploración a través de las imágenes", *op. cit.*, pp. 147-149.
- SEP (1999), *Jugando con el movimiento*, videocasete, México.
- Harf, Ruth et al. (1998), "Núcleo 1: cuerpo y movimiento", *op. cit.*, pp. 248-254.
- Stokoe, Patricia y A. Schachter (1993), "El despertar", en *La expresión corporal*, México, Paidós, pp. 19-75.
- SEP (1999), *El cuerpo en el espacio*, videocasete, México.
- Stokoe, Patricia y A. Schachter (1993), "El estímulo sonoro", *op. cit.*, pp. 107-111.
- Schinca, Marta (1988), "Trabajo con objetos", en *Expresión corporal (bases para una programación teórico-práctica)*, Madrid, Escuela Española, pp. 86-90.
- SEP (1999), *La música, el ritmo y los objetos*, videocasete, México.
- THIRTEM/WNET AND R.M. ARTS/© SEP (1993), *El poder de la danza*, videocasete, Inglaterra.
- Dallal, Alberto (1988), *Cómo acercarse a la danza*, México, SEP/Plaza y Valdés/Gobierno del Estado de Querétaro, pp. 105-109.
- SEP (1994), *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica Primaria*, México, pp. 139-148.

Bibliografía complementaria

- Laban, Rudolf (1975), "La danza según grupos de edad", en *Danza educativa moderna*, México, Paidós, pp. 24-33.
- Stokoe, Patricia (1967), *La expresión corporal y el niño*, Buenos Aires, Ricordi Americana SAEC.
- Dallal, Alberto (1982), "Enseñanza y desarrollo del arte dancístico en México", en *Educación*, núm. 41, julio-septiembre, México, CONALTE, pp. 152-163.
- Beristáin Márquez, Evelia (1988), "La enseñanza de la danza en la educación básica y media básica", en *Cero en conducta*, año 3, núm. 13-14, julio-octubre, México, Equipo Editor, pp. 5-13.

EDUCACION ARTISTICA III

Bloque I. Expresión y apreciación teatral

Propósitos

Al estudiar los temas y realizar las actividades correspondientes a este bloque, se espera que los alumnos:

- Reconozcan la importancia del juego teatral en la formación de los niños, por favorecer el desarrollo de capacidades, habilidades y actitudes.
- Exploren y analicen los aspectos fundamentales y los recursos básicos para desarrollar la expresión y la apreciación teatral en los niños de la escuela primaria.
- Diseñen y experimenten estrategias didácticas para promover la expresión y la apreciación teatral en los distintos grados escolares.

Temas

1. El juego teatral en la formación de los niños

- El juego como elemento básico para promover la expresión teatral en la escuela.
- La función formativa del juego teatral: contribuciones al desarrollo de capacidades, conocimientos y actitudes; posibilidades que ofrece en el trabajo con otros contenidos escolares.

2. Haciendo teatro en el salón de clases.

- El juego dramático en los diferentes grados escolares.
- La sesión de expresión teatral: Estructura y ejemplos de actividades.
- Aspectos relevantes sobre la construcción de personajes y la improvisación de escenas

3. Otros ámbitos de la expresión teatral.

- Posibilidades educativas del teatro de títeres, de máscaras y de sombras.
- La apreciación del teatro desde la escuela. El teatro de los niños y el teatro para los niños. Lo que obtienen los niños como espectadores.

Bibliografía básica.

- Cañas, José (1992). "El juego, catalizador de acciones reacciones", "Justificación de la validez de las propuestas en las diferentes etapas educativas de la enseñanza obligatoria" y "Las máscaras, el teatro de sombras corporales y otras técnicas", en *Didáctica de la expresión dramática. Una aproximación a la dinámica teatral en el aula*, Barcelona, Octaedro, pp. 35-48, 58-70 y 241- 255.
- Chapato, María Elsa (1998), "Contribuciones a la formación de los alumnos", en Judith Akoschky, et al., *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*, Buenos Aires, Paidós (Cuestiones de Educación), pp. 147-152.
- Rogozinski, Viviana (1999), "El juego con títeres", en *0 a 5. La educación en los primeros años*, año II, núm. 8, enero, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, pp. 78-95.
- SEP, libros de texto gratuitos, diferentes grados y asignaturas.
- Sigler Islas, Eduardo (1998), "Jugar a ser", en *Módulo lenguajes artísticos. Artes plásticas, danza, literatura, música y teatro*, 6ª ed., México, SEP/Conaculta/Coordinación Nacional de Desarrollo Cultural Infantil, pp. 173-177.

- Siberman, Larry et al. (1997). "Y esta carta para ti, maestro", "Primera llamada", "Segunda llamada", "Tercera llamada", "Cuarta llamada" y "También para ti, maestro", en *Cómo hacer teatro (sin ser descubierto)*, México, SEP (Libros del Rincón), pp. 12-13, 17-29, 33-45, 49-61, 65-77 y 114-116.
- Tejerina, Isabel (1994). "El teatro infantil", "La técnica de improvisación" y "Equilibrio entre espontaneidad y reflexión", en *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*, Madrid, Siglo XXI (Educación), pp. 9-25, 150-153 y 153-157.

Bibliografía complementaria

- Cañas, José. "Ejemplificación tipificada de una sesión de taller de expresión", *op. cit.*, pp. 83-89.
- Herans, Carlos (1982). "El texto teatral infantil: elementos de motivación", en *Teatro y escuela*, Barcelona, Laia, pp. 79-133.
- Murray Prisant, Guillermo (1996). *Titeres al instante*. México, SEP (Libros del Rincón).
- Tejerina, Isabel. "Anexo. Actividades expresivas y propuestas de dramatización", *op. cit.*, pp. 301-314.
- Vigotskii, L. S. (1997). "El arte del teatro en la edad escolar", en *La imaginación y el arte en la infancia*, 2ª ed., Fontamara, México.

Bloque II. Expresión y apreciación plástica

Propósitos

Al estudiar los temas y realizar las actividades correspondientes a este bloque, se espera que los alumnos:

- Reconozcan la importancia de la expresión y la apreciación plástica en la formación de los niños, por favorecer el desarrollo de capacidades, habilidades y actitudes.
- Comprendan los retos que enfrentan los niños durante la expresión y la apreciación plástica y desarrollen la habilidad, tanto para identificar las dificultades que se les presentan, como para buscar la manera de orientarlos adecuadamente.
- Conozcan diversos materiales accesibles para promover la producción plástica en la escuela primaria, y experimenten algunos procedimientos para su uso.
- Diseñen y pongan en práctica estrategias para fomentar la expresión y la apreciación plástica de los niños en los distintos grados escolares.

Temas

1. La expresión y la apreciación plástica en la escuela primaria.

- Los propósitos de la expresión y la apreciación plástica en la escuela primaria.
- La apreciación de imágenes artísticas y su relación con la producción plástica infantil.

2. La producción plástica infantil.

- Los retos que enfrentan los niños en su expresión plástica: el contenido, los materiales y los instrumentos, y el rendimiento en la representación.
- El trabajo en dos y en tres dimensiones: propuestas para promover la experimentación plástica en el aula.
- La expresión plástica en relación con otras asignaturas.

3. La apreciación de las artes visuales.

- La lectura de imágenes: aspectos que intervienen y procedimientos que se sugieren para fomentarla en el aula.
- Las artes visuales fuera de la escuela: orientaciones para promover su apreciación desde la escuela.

Bibliografía básica.

- Berdichevsky, Patricia (1999). "La apreciación de imágenes. Su articulación con la producción plástica", en *0 a 5, La educación en los primeros años*, año II, núm. 12, mayo, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, pp. 20-41.
- De Bartolomeis, Francesco (1994). "Tres tipos de problemas de la práctica artística": "Experiencias de evaluación productiva" y "Escultura", en *El color de los pensamientos y de los sentimientos. Nueva experiencia de educación artística*, Barcelona, Octaedro (Recursos), pp. 17-24, 28-33 y 151-161.

- Pérez Ulloa, Iris (1998), "Introducción: la necesidad del arte en la educación" y "Propuestas para integrar las áreas", en *Didáctica de la educación plástica en la EGB. El taller de arte en la escuela*, Buenos Aires, El Ateneo (Nuevos Aires en Educación), pp. 11-13 y 113-137.
- SEP (1998), "El trabajo con las imágenes", en *Aprender a mirar. Imágenes para la escuela primaria*, México, pp. 13-20.
- Spravkin, Mariana (1998), "La hora de plástica, un espacio para la apropiación cultural", en Judith Akoschky *et al.*, *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*, Buenos Aires, Paidós (Cuestiones de Educación), pp. 119-126.
- (1998), "Proyecto laboratorio de color", en *Educación plástica en la escuela. Un lenguaje en acción*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas (Recursos Didácticos), pp. 27-60.

Bibliografía complementaria

- Golomb, Claire (1991), "La escultura: el desarrollo de los conceptos figurativos en un medio tridimensional", en D. J. Hargraves, *Infancia y educación artística*, Madrid, Morata, pp. 133-146.
- Lancaster, John (1991), "Planificación de lo que hay que enseñar", en *Las artes en la educación primaria*, Madrid, Morata, pp. 52-74.
- Spravkin, Mariana (1998), "Tres dimensiones para expresar, construir y conocer", *op. cit.*, pp. 71-133.
- V. Cox, Mauren (1991), "Los dibujos de los niños", en D. J. Hargraves, *Infancia y educación artística*, Madrid, Morata, pp. 63-77.
- Waisburd, Gilda (1993), *Expresión plástica y creatividad*, México, Trillas.