

TRAYECTORIA DE LA ASIGNATURA DE ARTES-DANZA EN LA ESCUELA SECUNDARIA EN MÉXICO (2006-2011)

Alejandra Ferreiro Pérez

Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón (Cenidi-Danza) del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura.

Dirección de correo electrónico: aleferreiro83@gmail.com

Rosa María Torres Hernández

Universidad Pedagógica Nacional

Dirección de correo electrónico: rrmth2000@gmail.com

Resumen

En este trabajo se reflexiona sobre la trayectoria de las artes en la secundaria y su inserción en el currículo. Se analizan las tendencias curriculares internacionales y algunas circunstancias que favorecieron su incorporación en los currícula de los países desarrollados, las razones del retraso en su inclusión en los subdesarrollados y las ideologías y prácticas que impidieron su legitimación. En nuestro país las artes se incluyeron formalmente en la secundaria hasta 2006; por ello, se examina ese programa y el del 2011, focalizando en la estructura y fundamentación de los de danza, y su relación con las propuestas internacionales. También se revisan los materiales de apoyo para su implementación que, como lógicas de derivación del conocimiento y los saberes, especifican las intenciones y formas de transmisión en la escuela.

Palabras clave: currículum, educación artística, danza

Abstract

This work reflects on the trajectory of the arts in secondary education and its insertion in the curriculum. International curricular trends and some circumstances that favor their incorporation into the curricula of developed countries are analyzed, as well as the reasons for the delay in their inclusion in the underdeveloped countries and the ideologies and practices that impeded their legitimization. In our country the arts were formally included in secondary school until 2006; therefore, this program and that of 2011 are examined, focusing on the structure and foundation of dance, and its relationship with international proposals. Support materials for their implementation are also reviewed, which, as logics of derivation of knowledge and knowledge, specify the intentions and forms of transmission in the school.

Keywords: curriculum, arts education, dance



Ferreiro Pérez, Alejandra y Torres Hernández, Rosa María (2017). Trayectoria de la asignatura de artes-danza en la escuela secundaria en México. *Saber en la Complejidad. Revista de Educación y Cultura*, Número 2, 24 p. Revista de la Universidad Pedagógica Veracruzana. ISSN 2448-5683.

TRAYECTORIA DE LA ASIGNATURA DE ARTES-DANZA EN LA ESCUELA SECUNDARIA EN MÉXICO (2006-2011)

Alejandra Ferreiro Pérez y Rosa María Torres Hernández

INTRODUCCIÓN

Las investigaciones destacadas (Goodson, 1995; Johnson; 2007; Pinto, 2014) que analizan el origen, difusión y trayectorias de las disciplinas, en general se han ocupado de aquellas asignaturas con mayor legitimidad en el currículum como las matemáticas, español o las ciencias naturales. Estos estudios asumen que es necesario analizar otras disciplinas que se han configurado como parte del currículum moderno desde el siglo XIX, este puede ser el caso de las artes. De ahí que el propósito de este trabajo sea dar cuenta de la forma en la que se fueron incorporando, difundiendo y legitimando en el currículum en México para el nivel de la educación secundaria. A fin de profundizar en sustentos epistémicos y culturales que sostienen a esta asignatura, en específico en el ámbito de la danza, el estudio se enfoca en los niveles de derivación (programas, guías y orientaciones pedagógicas), ya que sirven como un recorte analítico que enfatiza el carácter prescriptivo del currículum.

El escrito se organiza en cinco apartados. En el primero se revisan las tendencias curriculares internacionales y el momento de incorporación de la asignatura de artes. En el segundo se hace un recorrido por la enseñanza de las artes en la educación básica en nuestro país. En el tercero se analiza el programa de artes cuando la asignatura fue incluida formalmente en el currículo en 2006 en la Reforma de la Educación Secundaria. En el cuarto se examina el programa de artes y las reorientaciones del programa de danza derivado de la Reforma Integral de la Educación Básica en 2011. En el último se hace una revisión puntual de las lógicas de derivación del currículum formal de la asignatura artes-danza de los años 2006 y 2011 (materiales y apoyos para la enseñanza), y se muestra que no sólo existe conflicto entre materias sino también una constante reconfiguración de las perspectivas y replanteamientos pedagógicos en el tiempo y en cada uno de los niveles de derivación.

TENDENCIAS CURRICULARES INTERNACIONALES Y LA ASIGNATURA DE ARTES

En la primera década del siglo XXI en México, como parte de una segunda ola de reformas en América Latina, se promovieron cambios en el currículo en la educación básica. Tales cambios ameritan un análisis que permita, a partir de la historia curricular reciente, saber cómo se define el conocimiento culturalmente valioso en el mundo contemporáneo. Una ruta para ello es estudiar las transformaciones que se producen en la asignaturas, porque esto ayuda a desentrañar los patrones “internos” de la enseñanza y

promover el cuestionamiento de las teorías en las que se sostienen el conocimiento en la escuela. Lo anterior implica dos premisas, la primera es que educación y conocimiento son inseparables, la segunda que el conocimiento en el currículum no es algo dado porque es una construcción social (Young, 1971).

Los estudios históricos del currículum se han interesado de manera particular por la enseñanza secundaria, principalmente por la denominada secundaria superior o bachillerato, así como por el momento de inclusión de las asignaturas en el currículo y sus trayectorias. Recientemente se han realizado investigaciones que abordan las asignaturas del currículo de los diversos niveles educativos en las décadas del siglo XX y XXI.

El currículum formal o prescrito es una declaración pública y visible de las racionalidades y retóricas legitimadoras de la escuela, “afirma místicas importantes del estado, la escolarización y la sociedad. Más específicamente, sostiene la mística de que el control es inherente al gobierno central y las burocracias y las universidades” (Goodson, 2007: 242). Es un testimonio que funge de guía oficial para la estructura institucionalizada de la escuela (Goodson, 1995). Visto así, y sabiendo que las asignaturas son parte esencial y estructurante del currículum pensado, Goodson y Dowbiggin (2003) plantean tres hipótesis fructíferas para comprender lo que significa una asignatura en el currículo:

En primer lugar, las materias no son entidades monolíticas amalgamas cambiantes de subgrupos y tradiciones que a través de la controversia y el compromiso influyen en la dirección del cambio. Segundo, el proceso de transformación en una asignatura escolar muestra una evolución por la cual la comunidad de la materia pasa de promover fines pedagógicos y utilitarios a definir la asignatura como una <<disciplina>> académica vinculada a especialistas universitarios. Tercero, el debate sobre el currículum puede interpretarse como el resultado de un conflicto entre materias por el status, los recursos y los territorios (Goodson y Dowbiggin, 2003: 87-88).

Al igual que la línea anglosajona, la francesa, preocupada por el estudio de las disciplinas, considera que éstas tienen relevancia en el estudio del currículo porque son creaciones espontáneas y originales del sistema escolar, que forman, modelan y modifican no sólo al individuo sino también a la cultura (Chervel, 1991).

En este caso se trata de poner de relieve a las artes y su enseñanza, como una asignatura que en México, en tiempos recientes, se ha incorporado de manera formal al currículo de la educación obligatoria. Y con esto, mostrar la transición de las artes como asignatura, de invisibilidad en el currículum formal a la búsqueda de un lugar en la esfera del conocimiento como disciplinas escolares. Lo que implica, que no se da por sentado que el conocimiento curricular sea neutral, de tal suerte que las disciplinas representan una expresión en la agenda educativa y el discurso de la enseñanza en los diversos proyectos curriculares (Goodson, 1995). En este sentido, se reconoce la existencia del currículo hegemónico, que promueve una estructura jerarquizada de los conocimientos - lo que implica una clara escala de prestigio-, grupos de conocimiento de codificación cerrada (Connell, 1993) y la exclusión del conocimiento no escolar (Young, 1971, 2007).

El currículum hegemónico define la autoridad cultural y ejerce una acción poderosa sobre la gramática de la escuela, la cultura escolar y el sistema educativo. Sin embargo, el currículum no es monolítico, aún en su expresión formal sufre inestabilidad y crisis, como

producto de los vaivenes del consenso social, los cambios de posición de las comunidades epistémicas, la heterogeneidad estructural y cultural y la inestabilidad ideológica de los sectores dominantes. Además, no se debe olvidar que los asuntos que provienen de modelos culturales internacionales ejercen presión sobre él, exigiendo carta de naturalización. Así, ciudadanía, medio ambiente y derechos humanos, han pasado a formar parte del currículo hegemónico. Los currículos nacionales “se alteran” en razón de la globalización, se van estandarizando a nivel mundial y tratan de fundamentación de los de danza, y su relación con las propuestas internacionales. responder tanto a las indicaciones de las agencias internacionales como a los resultados de las pruebas internacionales.

Por ello, estudiar las trayectorias de las asignaturas permite reconocer que existe una relación estrecha entre ciertas tradiciones que preservan las asignaturas como elementos sustantivos de la estructuración curricular, que expresan intereses heredados y, al mismo tiempo, ponen énfasis de nuevos intereses (Goodson, 2000). Vale decir además que, estudiar las trayectorias de las asignaturas implica reconocer la construcción del currículo en sus diversas expresiones de lógica de derivación del currículum formal; esto es, saber que el plan de estudios, los programas, las guías didácticas y los libros de textos son formas que responden a lógicas de derivación del conocimiento y los saberes, como procesos de especificación de la intención o prescripción de lo que se desea se transmita en la escuela y a las formas de hacerlo.

Cada una de las derivaciones curriculares tiene efectos concretos en la transformación de lo prescrito y constituye niveles de legitimación de las formas culturales privilegiadas; asimismo, muestra las tensiones y la heterogeneidad estructural y cultural en las sociedades (Young, 1971), así como la existencia de múltiples demandas y actores implicados en el proceso de selección y aprobación del conocimiento escolar. Encargarse de los niveles de derivación sirve como un recorte analítico, que pone énfasis en el carácter prescriptivo del currículum para estudiarlo como autoridad cultural, pero no desconoce su carácter abierto o de la práctica como las maneras en las que los sujetos recrean y resignifican en las escuelas y las aulas (Dussel, 1996). En todo caso, como señala Furlán (1998), “la construcción viva del currículo emerge de la práctica histórica de los miembros de la institución. El currículum pensado es uno en una etapa, pero se puede multiplicar a lo largo de toda esa práctica histórica” (1996: 29).

Con preocupación similar pero desde otros registros epistemológicos, los investigadores de sociohistoria en los estudios comparados del neoinstitucionalismo sociológico, realizaron análisis de los currícula oficiales de primaria y secundaria con el propósito de estudiar el carácter cambiante de los conocimientos que se proponen transmitir en las escuelas desde la década de los años 1920, con un enfoque longitudinal y transnacional. En abierta diferencia con los estudios históricos del currículum, los planteamientos de la sociohistoria proponen que:

[...] los contenidos de los currícula escolares están relacionados de manera estrecha con el incremento de los modelos estandarizados de la sociedad [...] con el creciente dominio de los modelos estandarizados de educación, como un componente de los modelos generales [...] Estos modelos modernos de sociedad y educación, así como su interrelación, son similares en todo el mundo y generan sistemas educacionales y currículos escolares sorprendentemente semejantes (Benavot et al, 1991: 86).

Bajo esta lógica Cha y Kamens (1992) exploraron la legitimación de las asignaturas de artes y la educación física desde su origen en el siglo XIX hasta su difusión en el siglo XX en 123 países. Los investigadores estudiaron tres situaciones de la asignatura de artes en el currículum, su origen, su difusión y su relación con el progreso nacional. En cuanto al origen, establecieron que en el periodo 1860-1900 surgieron de manera clara las artes y la educación física como asignaturas. En los años 1860-1900, 95% de los países occidentales enseñaron artes y 86% enseñaron educación física y salud, para 1945, 100% de los países enseñaban esas asignaturas (Cha y Kamens, 1992).

La ideología legitimadora de las asignaturas de artes y educación física permitió la difusión de las artes en los países del primer mundo, pero en el caso del segundo y tercer mundo su diseminación fue más lenta; esto se atribuye a la presencia del colonialismo y a la preponderancia de las teorías raciales que les servían de apoyo.

Las artes pasaron a formar parte del currículo moderno a partir del siglo XIX en Europa. La ideología que justificó su inclusión, apeló al crecimiento espiritual de las masas para mejorar la civilización de las naciones con la creación de ciudadanos virtuosos. La enseñanza de las artes en el caso de América Latina demoró en penetrar hasta ya avanzado el siglo XX, gracias a la incorporación de las teorías del progreso que se opusieron al colonialismo y al racismo, así como, al surgimiento del Estado-nación.

En el siglo XIX el currículo estaba dominado por las tres R (leer, escribir y contar), pero se empezó a difundir la ideología que sostenía que la escolarización es “educación” y no simple “instrucción”, lo que contribuyó para que se incluyera la enseñanza del arte en la educación primaria. Así, se incorporó la música (fundamentalmente el canto) y el dibujo. La finalidad de esa enseñanza era promover los himnos religiosos y con el dibujo entrenar la mano y la vista de los niños (Cha y Kamens, 1992; Popkewitz, 2010).

Efland (2002), en coincidencia con Freedman y Popkewitz (1999), señala que el dibujo estuvo asociado a la industrialización, ya que la enseñanza del arte en la escuela pública se abocó a la formación manual.

En el siglo XX se estableció un núcleo de materias en la mayor parte de los currículos oficiales: lengua, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, artes y educación física (Ramírez y Ventresca, 1992). Freedman y Popkewitz (1999) atribuyen el origen de la inclusión oficial de las artes en el currículo al crecimiento tecnológico, urbano y comercial, que estuvo acompañado de las transformaciones en la consciencia de la clase media y las estructuras ocupacionales, de ahí que, la incorporación de las artes tuviera la finalidad de socialización y selección de mano de obra.

Las artes como disciplina escolar fue incluida en la mayoría de los países, después de la Segunda Guerra Mundial; si bien su difusión tuvo diferencias claras, en los países desarrollados se le prestó mayor atención; quizá por el aumento del tiempo disponible en las escuelas y el aumento de la duración de la escolarización, en tanto que en los países subdesarrollados el tiempo dedicado a las artes en la escuela fue menor (Cha y Kamens, 1992).

La entrada en la política internacional y la creación de redes fue positiva para la difusión de la asignatura de artes; no obstante, si se le compara con la educación física, se observa que la influencia de esos factores fue menor para su diseminación en los

currículos. Si a esto se agrega los resultados obtenidos por Cha y Kamens (1992) en torno a la relación con el progreso nacional, queda de manifiesto que donde existía una ideología nacionalista y racista colonial se dieron los vínculos con el progreso nacional, incrementándose la atención prestada a dicha materia en el currículo.

Efland (2002) menciona que en Estados Unidos de Norteamérica, como en otros países, fue a partir de la década de los años 50 que las artes como disciplinas se vieron impelidas de las características venidas de la ciencia que consideraban que toda disciplina debería tener un cuerpo organizado de conocimientos, un método y una comunidad de investigadores; bajo esos parámetros las artes quedaron en desventaja. A pesar de ello, al convertirse en disciplinas atrajeron la atención sobre un campo de conocimientos que estaba descuidado.

En la década de los años 60 con el cuestionamiento a las premisas básicas de la escuela, los movimientos de derechos civiles y los postulados de la educación a través del arte pusieron en entredicho la concepción de las disciplinas vistas desde la ciencia y abrieron la posibilidad de pensar las artes desde su propia lógica. El advenimiento de los años 70 con la evaluación de resultados en la educación, colocó a la materia de las artes en el punto de la resistencia ante los embates de la racionalidad técnica en el currículo.

Desde la década de los años 80 y hasta la fecha se planteó una crítica a los currícula centrados en las disciplinas que plantea como alternativa la interdisciplinariedad, ya que en el arte la interdisciplinariedad es inmanente y por ello el currículo debería incorporar de forma integrada y articulada los conocimientos que están separados en diversas disciplinas, en torno a conceptos clave (Freedman, 2006).

LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES EN LA ESCUELA BÁSICA EN MÉXICO

Fue en la década de los años 20, con José Vasconcelos como Secretario de Educación en el mandato de Álvaro Obregón (1920-1924), que en México se conformó el Estado-nación. En estos años se impulsó la educación y la cultura más allá de la atención a las élites, creando instituciones y proyectos como: el Departamento de Bellas Artes, las casas del pueblo con sus escuelas rurales, las misiones culturales y las Escuelas de Pintura al Aire Libre. De igual manera, se impulsó el arte mexicano, la música nacionalista, la novela de la Revolución y el rescate de las danzas y las artesanías populares (Torres y Retes, 2015).

Con similares propósitos, en los años 20, Moisés Sáenz como Secretario de Educación creó el departamento de escuelas secundarias en 1923. Así se dieron los primeros pasos para la institucionalización de la educación secundaria. Fue en 1925 que por decreto presidencial se fundaron las escuelas secundaria y la Dirección general de escuelas secundaria, encargada de la administración y organización de ese nivel escolar. Zorrilla (2004) indica que:

La educación secundaria se concibió desde entonces como una prolongación de la educación primaria con énfasis en una formación general de los alumnos, es decir, su naturaleza se definió como estrictamente formativa. Mientras que, en otros países la educación secundaria fue concebida como un antecedente al bachillerato y a la educación superior, en México se pensó como un paso necesario para continuar estudiando, una escuela para la escuela (2004: 3).

La formación en la escuela secundaria comprendía dos años. En las escuelas primarias y secundarias, la música, las piezas teatrales y los diálogos dramatizados formaron parte de las ceremonias de cierre de labores educativas, o bien en las conmemoraciones de la Independencia nacional.

En la educación socialista de la década de los años 30, en el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas con Narciso Bassols en la Secretaría de Educación, la escuela secundaria pretendía entender y mejorar las condiciones sociales de los estudiantes. En 1936 se llevó a cabo la reestructuración del plan de estudios y se incrementó el número de horas por semana, pasando de 32 a 34 horas. La música, el dibujo y el modelado eran asignaturas no teóricas cuya carga horaria era de dos horas semanales.

En la década de los años 40, la formación de la escuela secundaria se incrementó a tres años. Permanecieron en el plan de estudios la música, el dibujo y el modelado, pero se reconfiguraron las finalidades y se perfilaron hacia la capacitación de los jóvenes para el bachillerato o la vocacional técnica.

La educación secundaria, en la década de los años 50, dejó de tener solo una modalidad, ya que se crearon las escuelas secundarias técnicas con el propósito de formar para el trabajo. En subsecuentes décadas, en los años 60 y 70, se estableció la modalidad de la telesecundaria para lograr la cobertura ante el incremento de la población (Santos, 1998).

En el segundo periodo de Torres Bodet (1958-1964) como Secretario de Educación, la asignatura de educación artística sustituyó a la música y las artes plásticas. Los contenidos y las actividades se dejaron a consideración de los planteles de acuerdo con sus recursos. En la segunda mitad de la década de los años 60, en secundaria se dedicaron cinco horas semanales a la educación física, educación artística y educación tecnológica, mientras que para español y matemáticas se destinaron cuatro horas a cada una y a las ciencias naturales y sociales, siete horas (Meneses, 1991).

Pese a que durante varios años la condición de la educación artística en el currículo de la secundaria fue relegada a la de materia complementaria o de desarrollo, en 1975 se convocó a un grupo de especialistas del INBA para elaborar un programa integrador de las cuatro disciplinas (música, teatro, danza y artes plásticas), que buscaba que los estudiantes aprendieran “los elementos estructurales básicos” de las manifestaciones artísticas, estudiaran las producciones artísticas de diferentes épocas y culturas e identificaran sus significados, a partir del análisis de sus estructuras (Conalite, Programa de educación artística, 1975). En este programa la asignatura se denominó “arte integral y se aplicó en varias entidades del país; tuvo vigencia en algunas de ellas hasta 2006” (Aragón, s.f.: 137-143).

En 1993, como resultado de la Reforma modernizadora, se propuso una reorganización del sistema educativo nacional; se reformularon los contenidos y materiales educativos y se revaloró la función magisterial; el acento se puso en las competencias básicas y las asignaturas funcionales, en especial en español y matemáticas; bajo la pretensión de una formación integral de los estudiantes, las asignaturas se dividieron en formativas y actividades de desarrollo; otra vez la educación artística no fue contemplada ni en las asignaturas ni en los contenidos obligatorios, sólo se le consideró como una actividad de desarrollo.

Fue hasta las reformas curriculares de 2004 de preescolar, de 2006 de secundaria y de 2009 de primaria, cuando finalmente fue incluida en el currículo oficial en todos los niveles de la educación básica. En especial, en el programa de artes de 2006 para la secundaria, se reconoció su valor como un campo de conocimiento humano y su importancia como asignatura formal dentro del plan de estudios. Posteriormente, en la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) de 2011 fue articulada a lo largo de todo el proceso formativo e incluida en el Campo de Desarrollo personal y para la convivencia.

INCLUSIÓN DE LAS ARTES Y LA DANZA EN EL CURRÍCULO FORMAL EN LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

En 2001, con base en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, el Estado mexicano impulsó una nueva reforma de la educación en la que, además de renovar el plan y programa de estudios, se comprometía a dar apoyo permanente y sistemático a los profesores y directivos de secundaria, mejorar la infraestructura y el equipamiento escolar y estimular nuevas formas de organización y gestión para fortalecer a la escuela como el centro de las decisiones y acciones del sistema educativo (SEP, 2006a).

Esta reforma buscaba la efectiva vinculación de la secundaria con los niveles educativos previos y la configuración de un sólo ciclo formativo con propósitos comunes, prácticas pedagógicas congruentes, así como formas de organización y de relación interna que contribuyeran al desarrollo de los estudiantes y a su formación como ciudadanos democráticos (SEP, 2006a).

Los elementos centrales del nuevo currículo fueron: (1) la atención a las necesidades, intereses y realidades específicas de los adolescentes; y (2) el currículo como dispositivo de cambio en la organización de la vida escolar promovería la convivencia y el aprendizaje en ambientes colaborativos; buscaría una relación más horizontal entre maestros y alumnos y una mayor participación de otros miembros de la comunidad escolar; estimularía la implementación de proyectos integradores de diferentes asignaturas; y propiciaría el trabajo colegiado entre profesores y la vinculación con los padres de familia.

El plan de estudios se caracterizaba por: (1) dar continuidad a los planteamientos del 93; (2) articular los niveles previos de la educación básica; (3) reconocer la realidad de los estudiantes; (4) procurar la interculturalidad; (5) enfatizar el desarrollo de competencias y definición de aprendizajes esperados; (6) profundizar en el estudio de contenidos fundamentales; (7) incorporar temas que se abordaran en más de una asignatura; aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación; (8) disminuir el número de asignaturas que se cursaban por grado; (9) dar mayor flexibilidad (SEP, 2006a).

El diseño del mapa curricular pretendía una menor fragmentación del tiempo de enseñanza en los tres grados de la formación y una mayor integración entre los campos disciplinarios. Por ello, los espacios de formación se organizaron en tres bloques: (1) Formación general y contenidos comunes; (2) Asignatura estatal; (3) Orientación y tutoría.

La asignatura de artes se ubicó en el primer bloque y se incluyeron contenidos específicos para cada lenguaje artístico: artes visuales, danza, música y teatro. A fin de fortalecerla se elaboró un programa único que relacionara los propósitos con la propuesta pedagógica y articulara los dos niveles precedentes (preescolar y primaria). Este programa

procuraba atender las necesidades y expectativas de los adolescentes y conectar los contenidos con temas relevantes para la escuela y la sociedad; desarrollar el pensamiento artístico mediante el desenvolvimiento de habilidades como la sensibilidad, la percepción y la creatividad; y fomentar el uso de las tecnologías de información y comunicación. Además, los contenidos y actividades se organizaron en torno a tres ejes de enseñanza: la apreciación, la contextualización y la expresión artísticas. El propósito de la asignatura se definió de la siguiente manera: “que los alumnos profundicen en el conocimiento de un lenguaje artístico y lo practiquen habitualmente, a fin de integrar los conocimientos, las habilidades y las actitudes relacionadas con el pensamiento artístico” (SEP, 2006a: 41). Lo anterior implicaba que los estudiantes conocieran las técnicas y procesos para expresarse artísticamente, disfrutaran de la experiencia, desarrollaran el juicio crítico para apreciar las producciones artísticas y comprendieran cómo el universo artístico se vincula con la vida social y cultural del país. Asimismo, se pensaba que la práctica de las artes fortalecería la autoestima de los adolescentes y propiciaría la valoración y el respeto por las diferentes expresiones personales, comunitarias y culturales.

En específico, el programa de danza pretendía:

- Acercar a los estudiantes al reconocimiento del cuerpo y del movimiento como un medio personal y social de expresión y comunicación, y como una forma estética que les permitiera conocer y comprender diversas formas de ver e interpretar el mundo. Brindarles elementos del lenguaje de la danza, a partir de los cuales reconocer las formas corporales presentes en la realidad y proporcionarles los conocimientos para comunicar sus ideas, pensamientos, sentimientos y emociones personales.
- Acercarlos al conocimiento de sí mismos y de los otros a través de la danza, sin perder de vista el respeto y la comprensión de formas similares y diferentes de representar la realidad, tanto de personas como de grupos sociales (SEP, 2006a).

Los programas de artes compartían una misma lógica de diseño. Los contenidos se organizaron en torno a los tres ejes de enseñanza y se distribuyeron en cinco bloques. El eje de expresión se enfocó, por un lado, en el trabajo sensible y creativo de los estudiantes, quienes mediante la sensibilización, la conciencia del cuerpo y el uso de algunos elementos del lenguaje dancístico, crearían secuencias de movimiento con las cuales expresar sus gustos, aspiraciones, intereses y necesidades personales y colectivas. Por otro, en el conocimiento de la propia cultura y la de otros, impulsándolos a participar activamente en montajes de danzas y bailes folclóricos mexicanos y de bailes populares actuales.

El eje de apreciación pretendía que los estudiantes fueran espectadores sensibles de las manifestaciones dancísticas de su entorno y tuvieran una perspectiva estética para argumentar sus gustos y preferencias. El eje de contextualización los estimularía a problematizar aspectos culturales y sociales de la danza, mediante el desarrollo de habilidades como observar, investigar y reflexionar, interpretar y argumentar (SEP, 2006b). Para definir los contenidos se presentaron cuatro ámbitos de desarrollo (Aragón, s.f.: 49-50):

1. La expresión corporal que, basada en la propuesta de Marta Schinca, buscaba conectar la experiencia física con los procesos internos de la persona y canalizar sus posibilidades expresivas, desarrollarlas, descubrir la expresividad propia, comunicarla y compartirla en procesos creativos con otros, mediante la exploración libre y lúdica de las posibilidades expresivas del cuerpo.
2. Elementos de la danza, retomados de la propuesta de Rudolf Laban, con los cuales potenciar la experimentación del cuerpo, a partir de: la orientación espacial, el reconocimiento del “espacio parcial” (kinesfera), el impulso en el movimiento y la energía como aspectos fundamentales para la expresión del cuerpo, las calidades de movimiento, la velocidad, la duración y el ritmo como elementos que contribuyen a la expresión del movimiento.
3. Danza creativa, con la intención de ofrecer oportunidades a los estudiantes de dar forma a sus ideas y crear sus propias danzas, mediante la improvisación y el uso intencionado (composición) de algunos elementos de la danza.
4. Escenificación de la danza, a fin de aproximar a los estudiantes al aprendizaje e interpretación de las manifestaciones dancísticas de nuestro país y de otros países, lo que exige adaptar su cuerpo a la ejecución de “códigos de movimiento establecidos”.

Estos ámbitos de desarrollo atravesaban los tres grados. En el primer bloque de cada grado se plantearon contenidos que potenciaran la expresión corporal y el reconocimiento del cuerpo. En el segundo, se propuso la práctica de los elementos básicos de la danza, con los cuales los adolescentes podrían expresar y argumentar sus gustos y preferencias. El tercero se destinó a la danza creativa y a la reflexión acerca del lugar de la danza en la vida del hombre y la sociedad. Los dos últimos se enfocaron al aprendizaje y la escenificación de una danza tradicional, en el primer grado, de bailes folclóricos, en el segundo y de bailes populares del siglo XX, en el tercero. En dicho proceso se impulsaría a los estudiantes a participar en los diseños coreográficos y la elaboración de los guiones, vestuarios y escenografías.

El cuadro I muestra la distribución y nomenclatura de los bloques de cada grado escolar. En esta estructura se advierte una coincidencia con las sugerencias del debate internacional que pugnan por abandonar las visiones curriculares, en que se concibe a la danza como una simple práctica de habilidades de coordinación motriz, desvinculada de su fuerza estética y cultural; en especial destaca lo siguiente: (1) el impulso a la exploración libre de las potencialidades del cuerpo y de los elementos básicos de la danza como sustento para la expresión creativa de los estudiantes (Dils, 2007); (2) aunque de modo incipiente, la insistencia en la formación de la “conciencia estética” (Bannon y Sanderson, 2000) de los estudiantes mediante la apreciación de las producciones dancísticas propias, las de sus compañeros y las de otras culturas y momentos históricos y (3) la contextualización dichas producciones, mediante reflexiones históricas y culturales, ligadas a las preocupaciones de los estudiantes y las de su comunidad, de manera que el aprendizaje de la danza se ligara con problemas sociales relevantes (Marques, 2001). El programa tampoco olvida incluir una tradición extendida y valorada en la escuela básica de nuestro país: la enseñanza de las danzas y los bailes folclóricos.

Cuadro 1. Programa de estudios de danza 2006

Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
1. Sentir y pensar nuestro cuerpo.	1. La expresión de mi cuerpo.	1. Los diálogos del cuerpo.
2. Elementos de la danza.	2. Técnicas para el control corporal y el desarrollo del movimiento.	2. Técnica y expresividad.
3. Cuerpo, movimiento y subjetividad.	3. La danza y yo: territorio compartido.	3. Haciendo danza.
4. Preparación para el montaje dancístico (danza con fines rituales y sagrados).	4. Preparación para el montaje dancístico (baile mestizo).	4. Preparación para el montaje dancístico (baile popular actual).
5. Escenificación de la danza (danza con fines rituales y sagrados).	5. Escenificación de la danza (baile mestizo).	5. Escenificación de la danza (baile popular actual).

Fuente: Secretaría de Educación Pública, 2006b.

En los tres primeros bloques de todos los grados se consideraron varios enfoques de expresión corporal y creatividad, en que pueden identificarse conceptos y estrategias provenientes de las ideas de Rudolf Laban (1993). Esta perspectiva tiene la virtud de no corresponder con ningún género de danza (ya sea danza clásica, contemporánea o folclórica) y permite vivenciar y practicar una gama amplia del movimiento, mediante la combinación espontánea de sus elementos, de la que “surge una variedad casi ilimitada de pasos y gestos que están a disposición de los estudiantes” (Laban, 1993: 35) para la creación de sus danzas, además de ofrecer un vocabulario básico para apreciar sus producciones y las de otros. Asimismo, esta aproximación favorece la continuidad de las temáticas y forma de abordaje de los programas de preescolar y primaria, en los que también es notoria la presencia del planteamiento de este estudioso del movimiento.

Los dos últimos bloques ofrecen oportunidades a los estudiantes para el disfrute y valoración de nuestras manifestaciones dancísticas actuales y de otros momentos históricos. La propuesta enriquece estos aprendizajes y su escenificación, al sugerir la participación activa de los estudiantes en la indagación del contexto ritual o festivo del cual proceden. De un modo sutil, el planteamiento y las sugerencias didácticas apuntan a la transformación de una práctica que ha demeritado el valor educativo de la danza: el simple montaje de las danzas y bailes, en que los estudiantes son agentes pasivos del proceso y repetidores de pasos y secuencias de movimiento.

El programa plantea un equilibrio en el aprendizaje de la danza, porque al mismo tiempo que abre un espacio para la exploración creativa y la expresión propia, insiste en la importancia de conocer nuestras manifestaciones sin olvidar las actuales, a las que los jóvenes pueden responder con mayor entusiasmo y ligarlas con sus gustos e intereses; no

obstante, hay una ruptura en la secuencialidad y continuidad de los bloques que lo debilita, puesto que falta un puente de contenido o de actividades que conecte el desarrollo creativo con el aprendizaje de la danza folclórica y popular, lo cual impide a los estudiantes (y a los profesores) notar la relación entre los conceptos de movimiento explorados, el material creado por ellos y las producciones populares. El programa también incluye un apartado de orientaciones didácticas en que se explica cómo planear una secuencia de actividades y cómo elaborar un proyecto, lo cual se muestra con algunos ejemplos.

Ahora bien, dado que los contenidos de expresión corporal y danza creativa eran poco conocidos en nuestro país, estas sugerencias se consideraron insuficientes para que los profesores lo implementaran, puesto que la mayoría sólo contaba con conocimientos de danza folclórica. Por ello, se propuso un programa de capacitación que contempló la impartición de dos talleres nacionales de actualización y la formación de asesores estatales que apoyaran a los docentes en la aplicación de los programas (Aragón, s.f.). También se publicaron varios materiales de apoyo que ofrecían elementos teóricos y metodológicos para la comprensión, análisis y desarrollo de las actividades de cada bloque del programa. Pese a estos esfuerzos, el mayor obstáculo que enfrentaba su implementación (el desconocimiento y en ocasiones resistencia de los profesores de los contenidos de expresión corporal, puesto que es un material todavía muy circunscrito a los especialistas) no pudo sortearse, debido a que el programa empezó a operar a finales del sexenio, por lo cual su diseminación quedó trunca y, aunque los primeros años del siguiente sexenio estuvo vigente, poco a poco se fueron introduciendo cambios que desdibujaron su estructura.

FORTALECIMIENTO DE LAS ARTES Y REORIENTACIÓN DEL PROGRAMA DE DANZA EN LA REFORMA INTEGRAL PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA

En 2007 se propuso la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), cuyo propósito fue ofrecer a los estudiantes un trayecto formativo coherente para satisfacer las necesidades educativas de nuestro país. Lo anterior implicó la revisión y reforma curricular de la educación primaria (2009), para lo cual se consideraron las reformas curriculares de 2004 de preescolar y la de 2006 de la secundaria. Uno de los objetivos primordiales de la RIEB fue la articulación entre los tres niveles de la educación básica, por lo cual en el nuevo plan de estudios de primaria se definieron cuatro campos formativos, a partir de los cuales se organizaron los contenidos de los tres niveles educativos. Los campos eran: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social y Desarrollo personal y para la convivencia.

Con lo anterior, se elaboró el plan de estudios 2011 y se planteó un nuevo mapa curricular en que los campos formativos del nivel preescolar y las asignaturas de primaria y secundaria se ordenaron de manera horizontal para apreciar la relación secuencial de los contenidos en los tres niveles y ubicar los antecedentes y subsecuentes de cada disciplina (SEP, 2011a).

Este plan de estudios se enfocó en el desarrollo de las competencias definidas en el perfil de egreso de la educación básica y en que se alcanzaran los aprendizajes esperados y los estándares curriculares, a fin de contribuir a la formación de ciudadanos críticos, democráticos y reflexivos (SEP, 2011a). Las “competencias para la vida” se concibieron

como un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Se establecieron cinco competencias: aprendizaje permanente, manejo de situaciones, manejo de la información, convivencia y vida en sociedad.

Los principios pedagógicos orientadores del plan de estudios, algunos de los cuales provenían del plan anterior, se centraron en el estudiante y sus procesos de aprendizaje, a la vez que en las acciones docentes para potenciarlos: en la planificación, la mejora de los ambientes de aprendizaje, el uso de materiales pertinentes, la evaluación para aprender, el aprendizaje colaborativo, el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados, atención a la diversidad, la inclusión de temas de relevancia social y la reorientación del liderazgo, la tutoría y la asesoría académica de la escuela para transformar la organización escolar y la calidad educativa (SEP, 2011b).

EL CAMPO DE DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA

Los campos formativos “organizan, regulan y articulan los espacios curriculares; poseen un carácter interactivo entre sí y son congruentes con las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso” (SEP, 2011b: 89). En ellos se expresaban los procesos graduales del aprendizaje, de manera continua e integral y se consideraron aspectos relacionados con la formación de la ciudadanía, la vida en sociedad, la identidad nacional, entre otros.

El campo de Desarrollo personal y para la convivencia buscaba que los estudiantes aprendieran a actuar con juicio crítico a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a las personas, a la legalidad y a los derechos humanos. Lo cual implica el manejo armónico de las relaciones personales y afectivas que favorecen el desarrollo de la identidad personal, sobre la cual se construye la identidad y conciencia sociales.

En este campo se agruparon las asignaturas de artes, educación física, educación cívica y ética, y la tutoría, las cuales mantuvieron sus rasgos propios, pero articuladas mediante ejes en que compartían los procesos formativos comunes. Estos ejes eran:

La conciencia de sí (de ser persona), que comprende elementos como el autoconocimiento, la valoración y afirmación personal, el desarrollo de la asertividad, la formación del sujeto resiliente y consciente de sus derechos, todos ellos determinantes en la construcción de la identidad personal.

Y *la convivencia*, en que se enfatiza el reto de aprender a vivir juntos y se resalta el derecho de todo ser humano a desarrollar sus capacidades en un ambiente de paz, seguridad y equidad, con un trato digno, honesto y de respeto a su identidad. Aprender a convivir implica generar procesos humanos en que prevalezcan el aprecio a la diversidad, la práctica de los valores universales, la vivencia de la paz, el respeto a los derechos humanos, la aplicación de los principios democráticos, el pensamiento crítico y el juicio ético y estético (SEP, 2011b: 117-118).

El campo se regía por los principios pedagógicos del plan de estudios, en el que se consideraba a los profesores como el motor fundamental del cambio; de ahí la importancia de fortalecer sus prácticas, compromiso y participación activa en la construcción de la nueva propuesta; esto implicaba que los docentes conocieran las

orientaciones pedagógicas de la experiencia de aprendizaje, que resaltaban los siguientes aspectos: la integralidad, el carácter significativo y vivencial, el carácter práctico y transformador, énfasis en la persona, autonomía, la comunicación efectiva, la problematización, el manejo de nociones y la comprensión de la información el aprendizaje grupal y colaborativos, el juego como medio educativo, el autocuidado y la promoción de estilos de vida saludables y fomento de la creatividad.

EL PROGRAMA DE ARTES Y LA DANZA

El campo de Desarrollo personal y para la convivencia focalizaba el desarrollo de la persona y el fortalecimiento de las competencias para convivir de manera respetuosa, democrática y solidaria, por ello los propósitos de las artes se plantearon de la siguiente manera:

- Apreciar las cualidades estéticas de diversas manifestaciones y representaciones del cuerpo humano por medio de los lenguajes artísticos para comprender su significado cultural y valorar su importancia dentro de las artes.
- Explorar la dimensión estética de las imágenes, las cualidades del sonido y el uso del cuerpo y la voz, estructura dramática y creación teatral, para enriquecer las concepciones personales y sociales que se tienen del arte.
- Conocer los procesos de creación artística de diseñadores, artesanos y en general de los miembros creativos de la comunidad.
- Distinguir diferentes profesiones e instituciones que se desarrollan en diferentes entornos culturales relacionadas con la creación, investigación, conservación y difusión de las artes.

En el plan de estudios, las artes se orientaron al desarrollo de la competencia artística y cultural, que permite a los adolescentes conocer y comprender el mundo desde una perspectiva estética y promueve el desarrollo del pensamiento artístico, mediante el estudio y apropiación de los lenguajes artísticos.

De acuerdo con la *Guía para el maestro*, incluida en los programas, el desarrollo de esta competencia favorece que los adolescentes se relacionen con diferentes códigos, se expresen artísticamente con el uso de diversas técnicas, identifiquen las relaciones entre los elementos estéticos y simbólicos, e interpreten los significados dándoles un sentido social y estén en contacto con experiencias estéticas (SEP, 2011b: 123).

Además de los ejes Conciencia de sí y Convivencia, en la Guía se propusieron otros tres ejes articuladores de las competencias y los aprendizajes esperados de las asignaturas del campo: la corporeidad, la convivencia y la diversidad.

Los vínculos de la danza con estos ejes se definieron de la siguiente forma: con la *Corporeidad*, porque permite a los adolescentes explorar libre y lúdicamente el potencial creativo de sus movimientos y les ayuda a comprender su cuerpo desde una perspectiva estética y cultural; con la *Convivencia*, porque los conecta con diferentes formas de conocer y relacionarse, en las que pueden manifestar lo que sienten, piensan e imaginan y apreciar las producciones artísticas de otras personas y culturas; con la *Diversidad*, porque el hecho dancístico es un modo de conocer y relacionarse con el mundo, que se expresa “en contextos socioculturales y temporalidades históricas determinadas” (SEP, 2011b: 117).

En la organización de las experiencias de aprendizaje se recuperaron los tres ejes de enseñanza de las artes; aunque correspondían en esencia a los del programa 2006, se incluyeron algunos aspectos: en el eje de expresión, se enfatizaron las posibilidades comunicativas de las creaciones artísticas de los estudiantes y en el de contextualización se amplió el espectro de manifestaciones artísticas y se propusieron otras que fueran más significativas para los adolescentes como el grafiti, las artesanías y las representaciones escénicas, la música y los bailes de moda.

Figura: Articulaciones con los aprendizajes esperados



Fuente: Secretaría de Educación Pública, 2011b: 115.

El programa de los cuatro lenguajes artísticos se presentó en un solo documento junto con la Guía, elaborada por un grupo de especialistas en pedagogía y artes, que desarrolló una propuesta pedagógica para la enseñanza de las artes, articulada a la visión integradora del Campo de Desarrollo personal y para la convivencia, que se ejemplificó en las secuencias de aprendizaje.

El programa de artes se fortaleció con su inclusión en el Campo de Desarrollo personal y para la convivencia y con la elaboración de la Guía, que introducía ejes articuladores que permitían cruces disciplinares con las otras asignaturas del campo, enriqueciendo la perspectiva de todas ellas, y daba fuerza pedagógica al enfoque de 2006; pese a este vigor curricular, en el caso de la danza, el programa sufrió modificaciones significativas en el equilibrio de la propuesta anterior; aunque en su mayoría, la nomenclatura de los bloques se mantuvo, el orden se modificó, algunos contenidos se recortaron y otros se eliminaron. Un cambio significativo ocurrió en los bloques III del segundo y tercer años, que se destinaron al aprendizaje de las pisadas básicas de los bailes folclóricos y populares, lo que implicó eliminar la danza creativa; otro más, se advierte a

partir del segundo año, en los dos primeros bloques, en que se nota un sesgo sutil de los contenidos de danza creativa, pues se enfocaron sólo en los elementos requeridos para el aprendizaje de la danza folclórica y popular.

Además, aunque en la Guía para el maestro se incluyeron las orientaciones pedagógicas y los contenidos se ejemplificaron con algunas secuencias, en su conjunto los contenidos se presentaron de un modo mucho más sintético, sin propósitos ni sugerencias didácticas en cada bloque, lo cual ciertamente da un rango de libertad a la acción educativa y didáctica del profesor, pero en el caso particular de la danza, esta posibilidad podría convertirse en una desventaja, dado que con desafortunada frecuencia la visión de los docentes aún se limita al simple montaje de pisadas y secuencias coreográficas de los bailes folclóricos mexicanos. La falta de contundencia los cómo y por qué de este programa, conlleva el riesgo de no simbolizar las aspiraciones educativas que apunta, y por tanto de no convocar a los profesores y motivarlos al cambio de sus prácticas docentes.

LÓGICAS DE DERIVACIÓN: MATERIALES Y APOYOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA DANZA

Uno de los problemas para lograr el reconocimiento del valor educativo de la danza en la escuela y que ha disminuido su importancia curricular, ha sido el entenderla como una simple formación física y de desarrollo de habilidades motrices. Esta concepción, según Bannon y Sanderson (2000), se relaciona con una postura política y cultural de resistencia a aceptar el valor o a negar la existencia del conocimiento corporizado (*embodied*) en la experiencia dancística. Esta renuencia, afirman las autoras, tiene dos fuentes, por un lado, la tradicional visión dualista del cuerpo-mente, y por otro, una práctica generalizada, aunque a veces inadvertida en el medio de la danza, de preferir la actividad corporal por encima de la reflexión y la crítica, que también forman parte de la experiencia educativo-dancística.

Para contrarrestar estas tendencias, las investigadoras inglesas del currículo sugieren que la escuela promueva una *danza educativa estéticamente significativa*, la cual exige perspectivas de enseñanza que: (1) contemplen una exploración coreográfica activa que unifique las experiencias de improvisación, análisis, crítica y reflexiones históricas y culturales en un todo coherente; (2) consideren que durante la interpretación la experiencia estética surge cuando el intérprete se percibe como un ser completo al desplegar en el espacio las formas rítmicas y plásticas que ha creado; y (3) cuenten con una terminología y un cuerpo de conocimientos especializados para traducir la experiencia dancística al lenguaje y formar la conciencia estética de los estudiantes, a la vez que gozan de la experiencia estética que emerge al apreciar danza (Bannon y Sanderson, 2000).

En los programas de danza arriba analizados encontramos elementos coincidentes con la propuesta de estas investigadoras; en el ámbito de la creación, en especial el programa 2006, se atiende este rubro y se enfatiza la exploración creativa y la composición, relacionándolas con temáticas históricas y sociales relevantes que impulsan la reflexión y la crítica social, sin por ello relegar la tradición escolar de la enseñanza de las danzas y los bailes folclóricos; si bien el asunto de la interpretación y la formación de la conciencia estética apenas se ha esbozado, se observan algunas recomendaciones que apuntan a su posible desarrollo.

En relación con lo anterior, los materiales que se elaboraron para apoyar la implementación del programa 2006 (tres antologías y tres guías de trabajo), en su mayoría refuerzan los contenidos de expresión corporal y danza creativa; para que los docentes tomen conciencia sobre la importancia de que los estudiantes vivan la interpretación como una experiencia integral (Dewey, 2008), sólo se contempla un texto sobre la relación entre la música y la experiencia del movimiento; y no se incluyen reflexiones que subrayen la fuerza educativa de la experiencia estética en la apreciación de las producciones dancísticas; para estimular la reflexión de los profesores sobre su práctica, en la tercera antología se consideraron textos de psicomotricistas, psicólogos, historiadores y educadores que abordan aspectos como la participación de las emociones en el aprendizaje y la incorporación de las tecnologías de información a la enseñanza, lo cual es un tópico destacado en el debate actual de las artes. Cabe subrayar que estas antologías muestran el cúmulo ya significativo de conocimiento especializado sobre la enseñanza de la danza en la educación básica; esta circunstancia apuntala su inclusión en el currículo formal como una disciplina, puesto que ya cuenta con un cuerpo de conocimientos y un grupo de investigadores y especialistas que validan dichos conocimientos (Bresler, 2007).

Por su parte, las guías se enfocan a la didáctica de la enseñanza y ofrecen elementos para la elaboración pedagógica de los contenidos del programa. En estos materiales, si bien los profesores podían encontrar herramientas para la interpretación didáctica de los programas, faltaban ejemplos concretos de cómo elaborar secuencias de aprendizaje que integren los aspectos creativos del programa en un todo coherente y se planteen proyectos de escenificación vinculados a los problemas sociales que enfrentan las comunidades en que se originan las danzas y los bailes que se interpretarán.

Para la implementación de este programa en la Telesecundaria, en 2007 un grupo de especialistas elaboró los *Apuntes* para los estudiantes, en los que diseñaron actividades que los guiaran en un aprendizaje autogestivo y colaborativo con sus compañeros de grupo, acompañados por el profesor. Los *Apuntes* de danza, además de plantear un conjunto de actividades, ejemplos y reflexiones que facilitan el autoaprendizaje, abundan y precisan los conceptos sugeridos en el programa y se propone un vocabulario que favorece la exploración creativa del movimiento y su posterior elaboración coreográfica y dancística; además, brindan elementos para traducir la experiencia del movimiento y enriquecer la apreciación de las producciones dancísticas. De este modo, el estudiante no sólo aprende danza conscientemente, sino que puede elaborar juicios estéticos sustentados, utilizando un lenguaje preciso y especializado. Así, los *Apuntes* colaboraban en la formación de la conciencia estética de los estudiantes.

Como hemos subrayado, los programas de danza del 2011 desdibujaron la propuesta de los del 2006 al recortar o eliminar los contenidos de danza creativa y privilegiar sólo la enseñanza de “códigos de movimiento establecidos”, en los cuales el estudiante tiene pocas oportunidades de desarrollar su creatividad y participar activamente en su aprendizaje. No obstante, en la *Guía para el maestro* se advierte el esfuerzo de los especialistas por argumentar a favor del valor educativo de las artes y formular una pedagogía orientadora de su enseñanza, considerando la pertenencia de la asignatura al Campo de Desarrollo personal y para la convivencia y su posible

interrelación con las otras asignaturas del campo; en ese documento se afirma que las artes son un elemento primordial de la formación integral, porque permiten a los estudiantes manejar información mediante diversas representaciones (imágenes, movimientos, sonidos, etc.), apreciar el “paisaje interior” (Eisner, 2004) propio (ideas, emociones y sensaciones) y enfrentar situaciones problemáticas y valorar la vida en común. En especial, en la secundaria, sirven a la identificación y el desarrollo cultural, puesto que “orientan el consumo y producción cultural de los adolescentes”. Lo anterior, ya que se considera, de acuerdo con Kantor, (2008, citado en SEP, 2011: 115), que “en la actualidad las industrias culturales son factor clave en la construcción de identidades individuales y colectivas, por tanto, no deben soslayarse la magnitud y cobertura que tienen tanto para los habitantes de las zonas urbanas como rurales”.

En la Guía se expone el enfoque de este campo formativo y se explican las posibles articulaciones entre las otras asignaturas, a partir de los ejes de conciencia de sí y convivencia. De igual modo, se exponen las nociones, capacidades y principios que fundamentan una pedagogía de las artes en este nivel educativo. Esta mirada pedagógica destaca, en el ámbito cognitivo, la central participación de las artes en el desarrollo del juicio estético de los adolescentes, que sustenta la formación del juicio ético; en el ámbito socioafectivo, cómo las artes colaboran en la formación de la identidad de los adolescentes y les ofrecen variadas oportunidades de experiencias estéticas en que se incluyen sus preferencias y gustos; en el ámbito sociocultural, las artes permiten a los adolescentes leer el mundo de diversas maneras y “moldear la realidad” en sus puestas en escena. También se reorientan los ejes de enseñanza de las artes al plantear como noción central la de experiencia estética, que contempla un aspecto creativo, uno apreciativo y uno en que la vivencia propia se articula con la de los otros en una experiencia de creación colectiva. Asimismo, se definen los principios pedagógicos de la asignatura y algunos aspectos metodológicos para el trabajo cotidiano en el aula.

La Guía concluye con un apartado en que se ejemplifican tres secuencias didácticas, una por grado, para cada una de las artes. El formato empleado considera, además de los aprendizajes esperados, los materiales, las actividades ordenadas en las tres fases de la enseñanza: inicio, desarrollo y cierre, la duración en sesiones de cada fase, así como apartados de sugerencias para la planeación (intención pedagógica y desarrollo de actividades), para explicitar las nociones y procesos formativos y las recomendaciones didácticas y de evaluación. Esta Guía, aunque general, muestra a los profesores la necesidad de generar ambientes de aprendizaje de la danza en que se recuperen estos tres ámbitos de desarrollo e insiste en que los estudiantes vivan una experiencia estética al interpretar las danzas y bailes, lo que significa evitar la simple repetición y mecanización de los movimientos y alentarlos al desarrollo de una calidad interpretativa propia.

En danza, se ejemplifican las secuencias del bloque II para el primer año, del bloque III para el segundo y del bloque IV para el tercero. Las secuencias siguen los contenidos del programa, pero puntualizan algunos conceptos de movimiento, proponen una estructura de clase y sugieren algunas actividades para la exploración creativa y la composición de frases de movimiento; asimismo, recomienda que los estudiantes empleen el vocabulario aprendido en las narraciones sobre sus experiencias y se les impulse a llevar una bitácora personal y grupal de sus creaciones y representaciones.

En el ámbito de los bailes folclóricos se propone una terminología para que la enseñanza sea más reflexiva y los estudiantes comprendan la estructura de los bailes y los motivos de movimiento que los conforman en relación con la estructura musical; esta aproximación analítica de los bailes puede ayudar para que aprendan a improvisar, al modo de los bailadores. Y en la secuencia del bloque IV, se propone una guía para la indagación del contexto festivo de los bailes a escenificar y se sugiere abrir espacios para que los estudiantes reflexionen sobre su investigación. Aunque las secuencias siguen puntualmente el programa, se advierte en su estructuración un afán por mostrar la sistematicidad de los conocimientos y metodologías de enseñanza de la danza que subrayan su fuerza educativa y significatividad en la formación de la conciencia estética de los estudiantes.

CONCLUSIONES

El estudio de la trayectoria de la asignatura de artes en México permite señalar cómo se han conservado ciertas tradiciones y se ha generado legitimidad en los conocimientos a partir de su inclusión en el currículo. Asimismo, proporciona elementos para valorar el tiempo y espacios necesarios para que una asignatura se reconozca en el currículo formal, lo que implica aceptar que los contextos y los sectores sociales actúan de forma decisiva; esto es, asumir que el currículo es una construcción social.

La inserción formal de esta asignatura en la secundaria, en 2006, la legitimó curricularmente y valoró en su condición de disciplina académica, que ha desarrollado un cuerpo de conocimientos y metodologías especializados y cuenta con un grupo de especialistas e investigadores que la sustentan. De ese momento destaca la elaboración de un programa único que conjuntó la diversidad de perspectivas y tendencias en su enseñanza, subrayó la importancia de desarrollar el pensamiento artístico de los estudiantes y planteó la articulación de los contenidos en torno a tres ejes de enseñanza.

En particular en danza, el programa atendió las sugerencias de estudiosos internacionales del currículo que cuestionan las visiones y prácticas que reducen la danza al mero entrenamiento físico y desarrollo de habilidades motrices; se incluyen contenidos que promueven una experiencia lúdica del cuerpo en movimiento, la posibilidad de su “automodelación creativa” (Shusterman, 1999: 302), algunos elementos para la formación de la conciencia estética y de la reflexión histórica y cultural de las producciones dancísticas propias y de otras latitudes. Lo anterior, sin que se relegara la tradición del aprendizaje de las danzas y los bailes folclóricos, a la vez que proponía una transformación en su enseñanza y escenificación. Pese a estos aciertos, se advierte una falta de secuenciación entre los contenidos de danza educativa y creativa y los de la danza folclórica y popular. Lo anterior entrañaba el riesgo de que los profesores omitieran la danza educativa y creativa y privilegiaran únicamente el aprendizaje de la danza folclórica y popular, que con frecuencia se hace de forma mecánica y repetitiva, o bien redujeran la danza educativa a actividades esporádicas y aisladas que limitaran el descubrimiento de la infinita gama de posibilidad del cuerpo y de cualidades de movimiento con las cuales los adolescentes podrían expresar en frases de movimiento o trozos de danza sus necesidades, intereses y modo peculiar de estar en el mundo.

En la reforma del 2011, la asignatura de artes se incluyó en el campo formativo de Desarrollo personal y para la convivencia, lo cual fortaleció su legitimidad curricular y

enriqueció su discurso educativo, al sugerir posibilidades de integración de sus contenidos con los de las otras asignaturas del campo (educación cívica y ética, educación física y tutoría), mediante su articulación en los ejes de corporeidad, convivencia y diversidad. Es decir, en este momento, la asignatura de artes, y en particular la de danza, ya contaba con una pedagogía orientadora de los procesos de enseñanza de todos los lenguajes artísticos y se vislumbraba la posibilidad de que los profesores diseñaran actividades pertinentes y sustentadas, que promovieran la experiencia estética, ya sea en el ámbito de la interpretación o bien en el de la apreciación de las producciones dancísticas propias y de los otros. Además, esta perspectiva favorecía la elaboración de proyectos, que ligaran las preocupaciones de los jóvenes con los problemas sociales y comunitarios y se fortaleciera así, el vínculo artes-educación-sociedad. No obstante, quedaron pendientes algunos asuntos para que este programa se concretara, como por ejemplo, que no se ofrecían los elementos teóricos y prácticos suficientes para que los profesores relacionaran el desarrollo creativo y expresivo de los jóvenes con el conocimiento de su “paisaje interior” (Eisner, 2004) y elaboraran proyectos enlazados con problemas sociales, o bien con la mejora de la convivencia social y la construcción de ciudadanía.

A pesar de las deficiencias señaladas en ambos programas, la visión educativa de la danza, su vinculación plena con las otras artes y su pertenencia a un campo formativo más amplio poseedor de un discurso educativo y pedagógico sólido, robusteció su valor como una asignatura fundamental en el currículo de la escuela básica. Desafortunadamente, el nuevo modelo educativo que propuso la SEP en 2015 revoca la legitimidad curricular alcanzada en 2011, deja a las artes fuera de los “aprendizajes clave” y relega su condición una vez más a una asignatura de desarrollo.

LISTA DE REFERENCIAS

- Aragón, F. (s.f.). *La danza y la Reforma de la Educación Secundaria 2006*. México: SNTE/Sección 38.
- Bannon, F. y Sanderson, P. (2000). Experience every moment: aesthetically significant dance education. *Research in Dance Education* (Estados Unidos de Norteamérica), 1(1), 9-26.
- Benavot, A. et al (febrero, 1991). Knowledge for the Masses: World Models and National Curricula, 1920-1986. *American Sociological Review* (Estados Unidos de Norteamérica), 56 (1), 85-10.
- Bresler, L. (2007). Introduction. En L. Bresler (ed.) *International Handbook of Research in Arts Education* (pp. XII-XXII). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Cha, Y.K. & Kamens, D. (1992). La legitimación de nuevas asignaturas en la escolarización de masas: orígenes (siglo XIX) y difusión (siglo XX) de la enseñanza del arte y de la educación física. *Revista de Estudios del Currículum* (Barcelona), 2 (1), 62-83.
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Estudios del Currículum* (Barcelona), 293, 59-111.
- Connell, R.W. (1993). *Escuela y justicia social*. Madrid, España: Morata.
- Consejo Nacional Técnico de la Educación (1975). Programa de educación artística. México: Conaltee.

- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona, España: Paidós.
- Dils, A. (2007). Social History and Dance as Education. En L. Bresler (ed.) *International Handbook of Research in Arts Education* (pp.103-112). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Dussel, I. (1996). Escuela e historia en América Latina. Preguntas desde la historia del currículum. En H. R. Cucuzza (comp.) *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona, España: Paidós.
- Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte: tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona, España: Paidós.
- Freedman, D. (2006). *Enseñanza de la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona, España: Octaedro.
- Freedman, D. & Popkewitz, T. (1999). Enseñanza del arte e intereses sociales en el desarrollo de la escolarización estadounidense: orígenes ideológicos de la teoría del currículum. *Revista de Estudios del Currículum* (Barcelona), 2 (1), 87-114.
- Furlán, A. (1998). *Currículum e institución*. México: Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.
- Goodson, I. (1995). *Historia del Currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona, España: Pomares.
- Goodson, I. (2000). *El cambio en el currículum*. Barcelona, España: Octaedro.
- Goodson, I. (2007). Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação* (Rio de Janeiro), 12 (35), 241-252.
- Goodson, I. & Dowbiggin, I. (2003). 3. La historia del currículum, la profesionalización y la organización social del conocimiento. En I. Goodson. *Estudio del currículum. Casos y métodos* (pp.83-124). Madrid, España: Amorrortu.
- Johnson, M. (2007). *Subject to Change: New Thinking on the Curriculum*. London: The Green Tree Press. Recuperado de <http://peg.middlesex.wikispaces.net/file/view/Subject+to+change.pdf>
- Laban, R. (1993). *Danza educativa moderna*. Barcelona, España: Paidós.
- Marques, I. (2001). Cursos de entrenamiento para profesores de danza: una aproximación metodológica. En *Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en Latinoamérica y el Caribe* (pp. 38-41). París: UNESCO.
- Meneses, E. (1991). *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976*. México: Centro de Estudios Educativos.
- Pinto, N. (2014). History of school subjects: reflection theoretical and methodological aspects of historiographical practice. *Revista Diálogo Educativo*, 14(41), 125-142.
- Ramírez, F. & Meyer, J. (2010). Currículos nacionales: modelos mundiales y tradiciones históricas nacionales. En J. Meyer & F. Ramírez. *La educación en la sociedad mundial. Teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos* (pp.135-153). Barcelona, España: Octaedro.
- Ramírez, F. & Ventresca, M. (1992). Institucionalización de la escolarización masiva: isomorfismo ideológico y organizativo en el mundo moderno. *Revista de Educación* (Madrid), 298, 121-138.

- Santos del Real, A. (1998). Historia de la Educación Secundaria en México 1923-1993. En G. Yncán (Coord.). *Todo por hacer* (pp. 43-70). México: Patronato SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C.
- Secretaría de Educación Pública. (2006a). *Plan de estudios 2006. Educación Secundaria*. México: SEP. Recuperado de http://www2.sep.gob.mx/info_dgef/archivos/planestudios2006.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2006b). *Educación básica. Secundaria. Artes. Danza. Programas de estudio 2006*. México: SEP. Recuperado de http://telesecundaria.setab.gob.mx/pdf/danza/Danza_Programa06.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP. Recuperado de <http://evaluaciondocente.sep.gob.mx/materiales/SEPPLANDEESTUDIOSEEDUCACIONBASICA2011.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2011b). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Secundaria. Artes*. México: SEP. Recuperado de http://www.excelduc.org.mx/sys-uploads/documentos/programas_de_estudio_2011._secundaria._artes..pdf
- Shusterman, R. (1999). Somaesthetics: A Disciplinary Proposal. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism* (Estados Unidos de Norteamérica), 57(3), 299-313.
- Torres, R. M. y Retes, J. C. (2015). El teatro en la escuela rural del México posrevolucionario. Ponencia presentada en el XVIII Coloquio de Historia de la Educación, Barcelona, España, julio 2015.
- Young, M. (1971). Una aproximación al estudio del curriculum como conocimiento socialmente organizado. En M. Landesmann (comp.). *Curriculum, racionalidad y conocimiento* (pp. 13-43). México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Young, M. (2007). Para que sirven las escuelas? *Educación y Sociedad* (Campinas), 28(101), 1287-1302.
- Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México: al filo de su reforma. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 3-22. Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>