

Centro de Estudio de Ciencias de la Educación



**Tesis en opción al grado científico de Doctor
en Ciencias de la Educación**

**Evaluación curricular de la Licenciatura en Educación:
Instructor de Arte de la Universidad de Holguín**

Ana Cristina Castro Fuentes

**Holguín
2021**



Centro de Estudio de Ciencias de la Educación



**Tesis en opción al grado científico de Doctor
en Ciencias de la Educación**

**Evaluación curricular de la Licenciatura en Educación:
Instructor de Arte de la Universidad de Holguín**

Autora: Prof. Auxiliar, Lic. Ana Cristina Castro Fuentes, MSc.

**Tutores: Prof. Titular, MSc. Amarilys Batista Rodríguez, Dr. C
Prof. Titular, MSc. Aurora García Gutiérrez, Dr. C**

Tutor Honorario: Prof. Titular, MSc. Jorge Montoya Rivera, Dr. C. &

**Holguín
2021**



DEDICATORIA

A los instructores de arte, todos, especialmente, a los artífices de esta historia.

A los que aman y crean enriqueciendo, así, su magisterio.

A los imprescindibles, mis padres, por darme la vida, por su amor, por su desvelo, por formarnos a las tres como personas honestas y sensibles. Papi, pensé que aún estarías y no alcancé a decírtelo.

A mis hermanas, la de aquí por su ayuda, desenfado y por su actitud decidida en los momentos difíciles; a la que está lejos, pero cerca de nuestros corazones, por su desvelo, su colaboración sin límites y su valentía ante todas las contingencias.

A mi sobrino Carlitos, el único, a quien extraño. Ahora iniciando un nuevo proyecto de vida.

A mi familia Toda.

A la memoria de mi tío Rubier y a la de otros seres queridos.

A los que no me permitieron detenerme.

AGRADECIMIENTO

Tú lograste lo que nunca nadie había hecho, tú me animaste desde esa confianza surgida de tu intuición a aceptar este reto y aunque, al inicio, fue otro el tema y muchos los contratiempos, emprendí el camino que hoy culmino.

Agradecimiento eterno al Maestro Jorge Montoya Rivera

Ha sido un tiempo difícil, en el que se han antojado confluír circunstancias complejas como el acecho de la pandemia, problemas de salud personales y familiares, hasta el más profundo dolor de la pérdida; pero en este camino escabroso me han alentado y reconfortado muchos familiares, colegas y amistades, a todos mis reverencias y mi agradecimiento por permitirme revelar, con placer, esta hermosa experiencia que es parte de mi vida.

Agradezco:

A quien ha estado siempre a mi lado en mi crecimiento profesional, a mi primera profesora de Filosofía, a quien me guió hacia la Estética, a la Decana, a mi eterna Maestra, tutora y amiga Amarilys Batista Rodríguez.

A Aurora García Gutiérrez, mi otra tutora, por su visión preclara, su pensamiento lógico y poder de orientación precisa, en momentos cruciales de mi investigación.

A Onaida Calzadilla González, a quien le mostré mi tesis, en ciernes, por la confianza como profesional y como persona.

A María Mariño, por su apoyo en la superación del colectivo de profesores del departamento, por sus oportunas sugerencias y por alentarme siempre.

A todos mis colegas, especialmente, al Miembro de Honor de la Brigada de Instructores de Arte José Martí y Coordinador de la carrera, Milton Reyes Santos, por sus aportes imprescindibles, por su creatividad, liderazgo y por su eterno compromiso con la formación de los instructores de arte; a Mailín Martín por su gran contribución, por su peculiar modo de ser y hacer, por su cariño; a Gualberto Abreu el más caballero y responsable, del que he recibido inmensas muestras de solidaridad en todos los momentos, hasta en los más tristes; a René Escalona por su constancia y experiencia acumulada puestas en función de la preparación de los estudiantes y por su colaboración; a otros de su generación, no siempre por edad pero sí por cercanía, a Iraelia, Dulce, Eric, Expósito, Rebeca y a Maura por su solidaridad también; a Suzel y Galbán por su pasión por el arte y su historia; a Collado por su afán de salvaguardar la música cubana; a una generación intermedia Patricia, Connie, Alexis y Walter a los que he visto crecer en todos los sentidos.

A los más jóvenes, a los instructores de arte Lianet, Arianna, Rosalia, Carlos A., Airen, Franc, quienes han conjugado sus funciones como profesores universitarios y como instructores. A otros instructores no tan jóvenes: Raulito y José L. (el viejo de cariño).

A los de reciente incorporación Alexei, Diana y Julio, por lo que estoy segura, aportarán.

También, a todos los que fueron integrantes del claustro durante estos 28 años de mi estancia en el Departamento, hasta lo que ya no están físicamente.

A los de la vanguardia artística que no dudaron en formar parte del colectivo de la carrera: Carlos Jesús García (Carlín)✝, Norma Arencibia Labrada, Carlos Leyva Bonaga, Fernando Gil, Roberto Fernández, Jesús Reyes, Ernesto Benítez (Netty), Dania Agüero, Miguel Santiesteban✝, Marcia, Carmen y a Moisés Álvarez siempre con nosotros.

A Osva, también lejos, pero cerca siempre, por su valiosa e indispensable ayuda.

A Cesarito, quien siempre me auxilió en apuros de última hora.

A Claudia Lorena por ser parte de la familia y por su ayuda.

A Carlos Enrique y Tony por su apoyo en la logística.

A Litzadis Gómez, miembro de la primera Dirección Nacional de la Brigada de Instructores de Arte José Martí, quien creyó y cree en nosotros.

A Edgardo Ramírez, Exembajador de Venezuela en Cuba y Presidente de Honor de la Cátedra Aquiles Nazoa, por auspiciar la enriquecedora incursión de la Cátedra en la capital cubana y por permanecer a nuestro lado

A Liset Ruiz, Mayra Pupo y Yamila Fernández por el triunvirato que nos unió en la atención a los instructores.

A Graciela Góngora por su apoyo y comprensión, en su tiempo de Rectora.

A Anido, por su admiración y a tantos otros que el espacio no me admite mencionar; sin embargo, no puedo olvidar a quienes ya no están, José Sánchez y Alberto Medina, pero en su ausencia me inspiran y animan.

A mis secretarias, en diferentes momentos, Marlenes Ibáñez, Beatriz y Yolanda Carballosa, Beatriz Soler, Ismeldis porque con todas ha fluido un armonioso ambiente de trabajo y después ha sobrevenido una bonita amistad. También a Rosabel Mora y a María Elena Rodríguez Bosh, la Secretaria Docente, de cuando inició la carrera.

A las solícitas muchachas de la Biblioteca: Iris, Tamara, Adis, con Nela al frente.

A mis amigas de estos y otros tiempos Matilde Preston, Ana Portuondo, María Elena Ayala, María Elena Grey, Lidia Sánchez, Dalia Rodríguez, Diamela Lamas por el valor de la amistad.

A la dirección de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Comité Académico del Doctorado en Ciencias Pedagógicas por la flexibilidad, comprensión y apoyo; sin sus consideraciones no hubiese podido cumplir con este empeño.

SÍNTESIS

En toda práctica educativa es un imperativo abordar la diversidad de problemáticas relacionadas con el currículum, especialmente, en la Educación Superior la cual tiene entre sus principales encomiendas el perfeccionamiento continuo de la formación de profesionales preparados para cumplir con su encargo social, este reclamo y mi propia historia laboral condicionaron que mis inquietudes, desde el surgimiento de la Licenciatura en Educación: Instructor de Arte, hayan girado sobre el currículo y su evaluación. En atención a esta problemática tan compleja y poco explorada asumo la metodología de la sistematización empírica y teórica. La recuperación de la experiencia en la formación del profesional, durante 15 años, fue posible por las diversas funciones administrativas y científico-metodológicas que he desempeñado, y la realizo mediante una interpretación sociocrítica siguiendo indicadores reveladores de los resultados.

Se alcanza el objetivo de elaborar una concepción pedagógica que sustenta la evaluación curricular procesal en correspondencia con el perfil del profesional y que contiene nuevos fundamentos conceptuales, direccionadores y metodológicos. Su novedad radica en mostrar la lógica de la transformación curricular como proceso de investigación educativa con el procedimiento de la investigación-acción participativa y auxiliada del enfoque transdisciplinar. La materialización de la concepción se logra a partir de las indicaciones contenidas en la guía metodológica como recurso para la aplicación de sus fundamentos. Los resultados, de su aplicación, favorecen una dinámica transformadora del currículo, de los profesores, de los estudiantes y del contexto.

Tabla de Contenido

INTRODUCCIÓN.....	1
Capítulo I: Dejar hablar la experiencia por sí misma y los saberes que produce.....	11
1.1 Primer tiempo. El inicio y las primeras interrogantes	11
1.1.2 El primer acierto. La definición de los rasgos que identifican al instructor de arte como profesional peculiar	13
1.1.3 Los contratiempos también cuentan	24
1.1.4 Cierre del primer tiempo	26
1.2 Segundo tiempo. El proyecto de investigación: perfeccionamiento de la formación inicial y permanente del instructor de arte y otros acontecimientos significativos	27
1.2.1 Otros acontecimientos que hacen ostensible los resultados de las transformaciones curriculares y que fortalecen el devenir de la carrera	38
1.3.1 Tercer tiempo. Proyecto de investigación: La evaluación del diseño curricular de la Licenciatura en Educación: Instructor de Arte, de la Universidad de Holguín.....	46
1.3.2 Una evaluación de lo diseñado y los resultados.....	48
1.3.3. En el epílogo de la experiencia (2005-2016)	61
Capítulo II. Encuadre teórico de la investigación	65
2.1 Encuadre legal-institucional	66
2.2 Encuadre filosófico.....	73
2.3 Encuadre psicológico-sociológico-antropológico.....	76
2.4 Encuadre pedagógico-didáctico.....	81
2.5 Encuadre Curricular	86
2.6 Epítome de lo aportado por la práctica	92

2.7 Aportes teóricos y prácticos de la investigación.....	96
2.8 Los resultados y su impacto.....	111
Conclusiones	118
Recomendaciones	120
Referencias Bibliográficas	
Bibliografía	
Anexos (en multimedia)	

No hay enseñanza sin investigación, ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.

(Freire, 2010; p. 26)

INTRODUCCIÓN

En toda práctica educativa es un imperativo abordar la diversidad de problemáticas relacionadas con el currículum, especialmente, en la Educación Superior, la cual tiene entre sus principales encomiendas el perfeccionamiento continuo de la formación de profesionales preparados para cumplir el encargo social, este reclamo y mi propia historia laboral condicionaron que mis inquietudes investigativas hayan girado sobre el currículum y su evaluación.

La problemática del currículum ha inspirado una enorme producción científica difícil de abarcar, así como una amplia gama de teorizaciones, lo que hace complejo incluso un análisis descriptivo de las diferentes teorías y definiciones del término. Las exploraciones fueron complejas para acercarme a los autores cuyos preceptos sobre el currículum y su evaluación esclarecen lo que ocurre en la experiencia que sistematizo.

En el bregar indagador resultaron sugerentes los criterios de (Sacristán, 1989; p. 2) y (Brovelli, 2001; p. 105). El primero afirma: el debate sobre la evaluación curricular es de interés no sólo para quienes elaboran el currículum, sino también y de manera muy especial, para quienes lo ejecutan y participan activamente en su evaluación. Por su parte, Brovelli, refiere: la evaluación curricular puede considerarse como un proceso de investigación-acción evaluativa desde una perspectiva participativa y colaborativa (...), que, indudablemente, coloca al docente en un lugar profesional que le es nuevo.

Los planteamientos anteriores fueron el detonante que me hicieron reconsiderar el camino del proceso de investigación tradicional que había planteado inicialmente, y tomar la decisión de presentar reflexiones e interpretaciones sobre mi acción cotidiana al frente del claustro de Educación Artística, colectivo que he dirigido durante más de veinte años. A esa responsabilidad administrativa se incorporan otras en el orden científico y metodológico, entre las que se encuentran, el haber sido miembro de la Comisión Nacional de la Carrera (2005-2015) y del Consejo Asesor de la Brigada José Martí, en la provincia y jefa de dos proyectos investigativos sobre la formación de este profesional. Todas han producido un cúmulo de conocimientos y experiencias que me permiten seguir la lógica investigativa de

reflexionar, cuestionar y confrontar el propio hacer desde diferentes posiciones teóricas como paso vital en toda sistematización.

Hay autores que pueden considerarse clásicos en la definición de las esencias de este tipo de proceso investigativo, como Oscar Jara y Sergio Martinic, pero asumo la posición de Barnechea y Morgan por su precisión al plantear que “sistematizar es la reconstrucción y reflexión analítica sobre una experiencia, mediante la cual se interpreta lo sucedido para comprenderlo. Ello permite obtener conocimientos consistentes y sustentados, comunicarlos, confrontar la práctica con otras y con el conocimiento teórico existente, y así contribuir a una acumulación de conocimientos generados desde y para la práctica” (Barnechea y Morgan, 2007; p.12)

Si la definición de Barnechea y Morgan involucra los rasgos esenciales de la sistematización de experiencias como proceso investigativo, Donald Schön aporta otros razonamientos indudables.

Los profesionales a menudo reflexionan sobre lo que hacen, algunas veces incluso mientras lo están haciendo. Estimulados por la sorpresa, vuelven el pensamiento a la acción y a la complicitad que está implícita en la acción. Pueden preguntarse a sí mismos, por ejemplo: ¿Cuáles son los criterios mediante los cuales realizo este juicio? ¿Qué procedimientos estoy poniendo en juego cuando ejecuto esta habilidad? ¿Cómo estoy encuadrando el problema que estoy tratando de resolver?

(Schön, 1998; p. 56)

Llevar a cabo un ejercicio de sistematización supone un proceso de autorreflexión que, como enuncia el propio Schön, exige definir preguntas y problemáticas en torno a las cuales se interpreta la práctica, es un proceso más complejo que requiere de una interpretación crítica de tipo inductiva, al pasar de la descripción a la reflexión, donde se sitúan las tensiones y contradicciones subyacentes en la práctica.

El ser graduada de Filosofía en la Universidad Estatal de Moscú (1987) y profesora de Estética con una especialización en esa disciplina en el Instituto Superior de Arte, y la existencia de situaciones coyunturales, en el

Departamento de Educación Artística, condujeron al, entonces, Decano de la Facultad de Humanidades del antiguo Instituto Superior Pedagógico de Holguín, Dr.C. Carlos Córdova Martínez, de designarme como Jefa ese departamento, sin previa experiencia en la conducción de los niveles organizativos del trabajo metodológico y sin plena conciencia de la complejidad de la tarea que iba a asumir. En septiembre de 1992, comencé en esa responsabilidad, coincidiendo con la primera graduación, del curso diurno, de la Licenciatura en Educación Plástica y Educación Musical.

En los encuentros iniciales con profesores y estudiantes, y con la revisión de los documentos rectores de las carreras, comprobé que lo diseñado sobrepasaba las exigencias del encargo social de estos profesionales en formación. Al percatarme de la incoherencia, sobrevinieron algunas inquietudes, pero sólo me condujeron a la fundamentación de modificaciones en la cantidad de horas de las asignaturas.

El departamento se convirtió en multicarrera y mi labor se hace más compleja, pues debía atender, en paralelo, la Licenciatura en Educación Plástica y Educación Musical, hasta su liquidación en el 2007 y la Licenciatura en Educación: Instructor de Arte, que inició en el curso 2004/2005 (Plan C). El anuncio de la apertura de la carrera lo realizó Fidel Castro Ruz, en su discurso en la primera graduación de las Escuelas de Instructores de Arte, el 20 de octubre de 2004.

Las experiencia en la formación de profesionales de educación artística y una superación posgraduada constante, entre la que se encuentra la Maestría en Historia del Arte, con mención en arte cubano, en la Universidad de La Habana (2002), hicieron que después de 12 años como Jefa de Departamento, estuviera en mejores condiciones para encausar y sostener a la Licenciatura en Educación: Instructor de Arte, durante todos los años de su existencia.

La extraordinaria idea del líder histórico de la Revolución Cubana es expresión de la vocación social transformadora que animó siempre al gobierno revolucionario en el poder: "...Uno de los propósitos fundamentales de la Revolución es desarrollar el arte y la cultura, precisamente para que el arte y la cultura lleguen a ser un real patrimonio del pueblo..." (Castro, 2007, p. 17). Al

calor de los años iniciales, con el fin de propiciar el más amplio acceso de los cubanos a los valores culturales nacionales y universales surgieron múltiples iniciativas, entre ellas la inauguración, en 1961, de escuelas para formar instructores de arte en La Habana, en El Caney de Las Mercedes y El Yarey.

Sus egresados, se convirtieron en talentosos multiplicadores de la educación y la creación artística; orientaron y entrenaron a aficionados de todo el país que llegaron a conformar un poderoso movimiento de carácter masivo. Unos años después, surgieron las Casas de Cultura y otras instituciones importantes para el enriquecimiento de la vida espiritual colectiva.

El período especial de los noventa afectó, sensiblemente, al movimiento de aficionados y en particular al potencial de instructores de arte. En muchos sitios de la geografía cubana se sintió la ausencia de aquellos activos promotores del arte y la cultura. Sobre sus huellas creadoras se retomó la experiencia de su formación, en un contexto diferente y con nuevas exigencias. En septiembre del 2000 se produce la reapertura de las Escuelas de Instructores de Arte para graduar bachilleres en Humanidades con una cultura general integral, con la función artístico-pedagógica y promover las manifestaciones del arte en las escuelas y comunidades. No podría atender su continuidad de estudios superiores sin comprender la convocatoria prístina de Fidel.

En el análisis de los antecedentes me percaté que tras su primera década, se iniciaron investigaciones sobre la formación inicial y permanente de los instructores de arte. Se destacan cinco tesis doctorales en Ciencias Pedagógicas: Álvarez, S. (2011); Martínez, M. (2014); Camejo, Y. (2016); Núñez, M. (2016); Castilla, I. (2017) sobre la orientación profesional pedagógica, el proceso de enseñanza aprendizaje de los talleres de apreciación y creación, el trabajo cultural en las instituciones educativas y la superación profesional para el tratamiento de la educación musical en el preuniversitario. En resumen, las aportaciones versan sobre el desempeño profesional de los instructores de arte.

Unido a ello, la preparación adquirida en la formación de profesionales de la educación me permitió colocar la mirada en la interrogante **¿qué peculiaridades distinguen al profesional que estábamos formando?**, con el

convencimiento de que era imprescindible su discernimiento, inquietud que encausé con trabajo científico metodológico y exploraciones, a partir del diagnóstico y la revisión pormenorizada de documentos normativos.

Al ahondar en el estudio sobre formación profesional, incorporo los postulados de Álvarez de Zayas (1999) y Cruz y Fuentes (1999); los cuales me llevaron a retomar, con nuevas interpretaciones, las demandas sociales a los instructores de arte, establecidas por Castro Ruz, (2004) desde la primera graduación y por el presidente de la Fundación Ludwig, Hernández (2007). Este análisis me fue conduciendo a identificar las peculiaridades de esta profesión en Cuba.

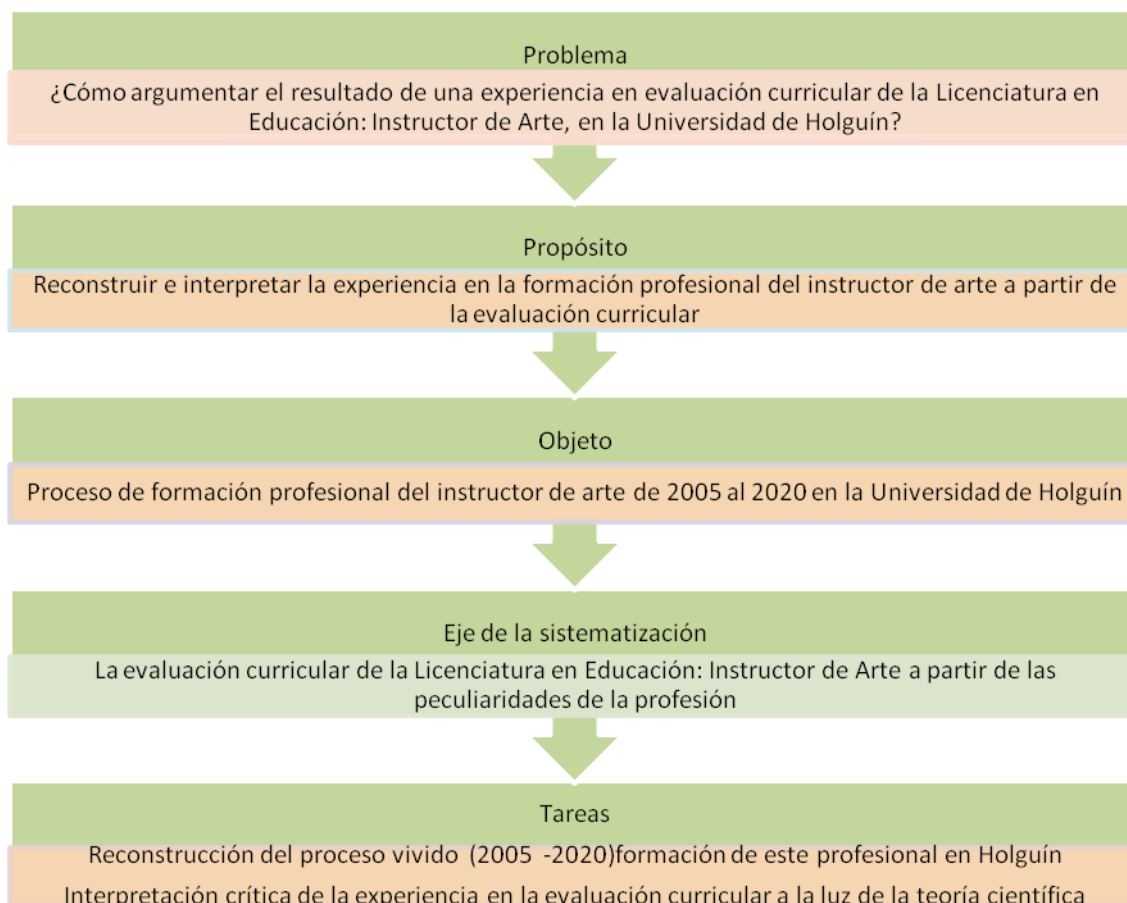
Desde el 2011 hasta el 2016 conduje un proceso investigativo más profundo, mediante dos proyectos de investigación: “Perfeccionamiento de la formación inicial y permanente de los instructores de arte” y “La evaluación del diseño curricular de la Licenciatura en Educación: Instructor de Arte, en Holguín”. Las indagaciones me llevaron a identificar carencias en la diversidad conceptual sobre el currículo y la evaluación curricular, en los estudios realizados por la comunidad científica cubana y foránea.

Al respecto, descubro perspectivas analíticas de varios autores que datan desde la década del 60 del siglo XX, entre los cuales distingo a: Taba H. (1962), Tyler (1973, 1979), Stenhuose (1981), Zabalza (1987), Coll (1987), Gimeno S. (1988), Díaz Barriga F. (1993), Fernández Pérez (1994), Arnaz, J. A. (1996), Brovelli, M. (2001) y Díaz Barriga A. (1990, 2003, 2005). Los aportes de estos autores permiten comprender que la evaluación curricular es una actividad intencional, sistemática y continua, que constituye un proceso de participación con la toma de decisiones y la retroalimentación, conducente a perfeccionar el quehacer formativo de pregrado y posgrado.

En Cuba, los estudios que incluyen la evaluación curricular se inicia 30 años después por González, O. (1993,1994); Addine, F. (1997, 2001); García, L. (1996, 2002); Álvarez de Zayas R. (1997); Álvarez de Zayas C. (1999, 2001); Fuentes, H. (1998, 2000); Cruz y Fuentes (2000, 2002); Horrutinier (2006, 2009). Ellos sistematizan enfoques, modelos, metodologías curriculares y los fundamentos de los documentos bases de las diferentes generaciones de planes de estudio, en la Educación Superior. No obstante, me resultaron

insuficientes los presupuestos teóricos para sustentar la evaluación curricular en la formación profesional universitaria de los instructores de arte.

Ante esta incertidumbre, concluidos los proyectos de investigación y sin recuperar todo el proceso vivido, me adentro en el peculiar modo del proceso investigativo que presupone la metodología de la sistematización de experiencias, mediante la posición epistemológica que a continuación resumo:



Los resultados, de la reconstrucción y reflexión analítica de la experiencia, me permitieron identificar las aportaciones que se relacionan a continuación:

- Definición precisa del perfil del profesional, que no existía.
- Alternativas didácticas para el tratamiento de diversos contenidos y procedimientos metodológicos para la selección y jerarquización de los objetivos y contenidos de diferentes disciplinas.
- Determinación de los rasgos de la profesión que fortalecen la identidad profesional.

- Creación de espacios formativos, donde la creación colectiva los estudiantes permitieron que aprendan haciendo y descubriendo.

Estas aportaciones constituyen contribuciones de un claustro con experiencias internalizadas, reflexivo y colaborativo y apuntan a superar las insuficiencias teórico-metodológicas detectadas durante la investigación. Y, además permitieron revelar las carencias las siguientes:

- El diseño curricular y el mejoramiento curricular no satisfacen las demandas del modelo y del perfil del profesional.
- Existe tensión entre la estructura curricular disciplinar y la organización curricular.
- Insuficientes procedimientos para evaluar el acercamiento, integración y enriquecimiento que ocurre entre currículo diseñado o pensado y el currículo práctico o ejecutado en su transformación como proceso.

Por tanto, la visión de la evaluación del currículo como proceso me condujo a advertir la ausencia de una plataforma teórico-metodológica que ofrezca basamento a la evaluación curricular desde el modelo procesal. En consecuencia identifiqué como **Problema científico**: ¿Cómo sustentar el modelo curricular procesal en correspondencia con el perfil del profesional de la Licenciatura en Educación: Instructor de Arte?

En su esencia el problema científico ubica la investigación en la evaluación curricular, un concepto de naturaleza compleja, que exige ser analizado desde la transdisciplinariedad. A partir de ello realicé un recorrido epistemológico para determinar qué teorías a triangular. En esa pesquisa identifiqué varios encuadres: el legal-institucional, el filosófico, el psicológico-sociológico y antropológico, el pedagógico-didáctico y el curricular, estos a su vez requieren una sistematización teórico-práctica de la que obtendré la delimitación del objeto, objetivo y el campo de investigación, con lo que alcanzo a completar el diseño de la investigación.

Al desarrollar el encuadre legal institucional llegué al **objeto de la investigación**: el proceso curricular en la Licenciatura en Educación: Instructor de Arte; el análisis que aporta la mejora del modelo profesional apunta a una transformación curricular.

En la valoración de los encuadres restantes determino el **objetivo de la investigación**: una concepción pedagógica que sustente la evaluación curricular procesal en correspondencia con el perfil del profesional de la Licenciatura en Educación: Instructor de Arte. La evaluación curricular procesal acotó como el **campo investigativo**: la evaluación curricular como proceso.

La investigación se distingue por el entrecruzamiento de la sistematización empírica y teórica y su articulación en la investigación-acción participativa con empleo de la triangulación como recurso metodológico que entrelaza teorías, métodos y fuentes.

En todo el proceso investigativo me apoyé en métodos teóricos: histórico-lógico al describir los múltiples detalles y los acontecimientos más reveladores de las experiencias acumuladas y el tratamiento a los conceptos esenciales; el método de análisis-síntesis, al descomponer la complejidad de los hechos, penetrando en sus particularidades y al relacionarlos dentro de la experiencia y de la teoría; el hermenéutico para interpretar los significados que emergen de la experiencia, el cual devela el saber tácito de la misma. Además, los métodos inductivo-deductivo desde las inferencias a la construcción paulatina de los aportes y el estudio de los documentos normativos gubernamentales, los rectores de la carrera, tales como: planes de estudio, modelos del profesional, programas de disciplinas y asignaturas, relatorías de los colectivos pedagógicos y registro de informaciones.

Como métodos empíricos utilicé: la observación participante en actividades docentes y extensionistas, metodológicas y reuniones departamentales, de colectivos de carrera, disciplinas, asignaturas y años; entrevistas y los talleres de socialización profesional.

El proceso investigativo me permitió conformar una concepción pedagógica de evaluación curricular para la formación integral del instructor de arte, como **contribución a la teoría**. De las bases y fundamentos de la concepción emerge como **novedad**: los principios de transformación curricular por proyectos con enfoque transdisciplinar que integra el proyecto curricular, cultural-comunitario y extracurricular artístico.

El **aporte práctico** lo constituye la guía metodológica que contiene las directrices con las orientaciones a los docentes para la aplicación de los fundamentos de la concepción.

La estructura de la tesis se concibió a partir de dos capítulos. En el **Capítulo I**, se presenta la recuperación de la experiencia profesional sobre la formación de los instructores de arte y la evaluación curricular de la carrera en la Universidad de Holguín, en un recorrido por 11 años con apoyo en múltiples detalles, los matices, los contratiempos y acontecimientos significativos. El **Capítulo II** exhibe el recorrido epistemológico seguido desde el 2005 al 2020, hasta conformar la concepción pedagógica para la evaluación curricular y la guía metodológica para la aplicación de sus fundamentos. También contiene los acápites introducción, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos; estos últimos contenidos en una multimedia.

Hay algún misterioso, o dificultoso, o interesante fenómeno con el cual el individuo está tratando de entenderse. Cuando trata de darle sentido, también reflexiona sobre las comprensiones que han estado implícitas en su acción, comprensiones que hace emerger, critica, reestructura y encarna en una acción adicional.

Shön, D. (1998; pág. 56)

Capítulo I: Dejar hablar la experiencia por sí misma y los saberes que produce

En este capítulo, se presenta la recuperación de la experiencia profesional en la evaluación curricular de la formación de los instructores de arte en la Universidad de Holguín, en un recorrido por 11 años, desde el 2005 hasta el 2016, con apoyo en múltiples detalles, los matices, los contratiempos y acontecimientos significativos, los que se analizan mediante una interpretación sociocrítica siguiendo indicadores reveladores de los resultados, que guiados por la precisión del perfil del profesional, pueden sintetizarse en la diversificación de los espacios formativos, la recreación de procedimientos, metodologías y alternativas didácticas que han permitido un diálogo de integraciones entre el currículo formal o pensado, el currículo práctico o ejecutado en su transformación.

1.1 Primer tiempo. El inicio y las primeras interrogantes

El humanismo como hilo conductor que estructuró la filosofía de la educación de Fidel Castro (Aldama y Casañas, 2018: p. 116), incluye la formación integral del sujeto, en correspondencia con las necesidades y aspiraciones de la sociedad cubana, premisa presente en su visión sobre los instructores de arte, profesional que constituye un ente decisivo en la iniciación de la práctica creadora y la educación a través de las artes en los más diversos contextos sociales. Esas razones convierten al programa de los instructores de arte en uno de los de mayor significado en el propósito nacional de masificación de la cultura y hace que su formación y superación adquiriera un carácter estratégico en los procesos educativos y socioculturales en nuestro país.

La Licenciatura en Educación: Instructor de Arte se abre en el curso 2004-2005, en todas las universidades pedagógicas del país y es el propio líder de la Revolución el que comunica la aparición de la inédita carrera universitaria. La misma convive, en los primeros años, con la Licenciatura en Educación Musical y Educación Plástica (Plan B), esas carreras habían surgido por decisión del Ministerio de Educación, en 1985 en la jornada diurna y en el año 1987 se

abren los cursos para trabajadores. Estos profesionales se formaban para conducir el proceso docente educativo de la Educación Artística, especialmente, en la enseñanza Secundaria Básica, con la intención de formar adolescentes y jóvenes sensibles ante el hecho cultural y como públicos capaces de disfrutar y enjuiciar las manifestaciones del arte con un sentido crítico, por lo que se potenciaba una preparación en los componentes apreciativos.

El accionar de los instructores de arte, tiene un alcance mayor que los educadores artísticos porque, aunque deben cumplir con los objetivos que se han planteado con el desarrollo de la educación artística en las escuelas y comunidades, éste incorpora la práctica y la apreciación de las diversas manifestaciones artísticas al trabajo con diversos segmentos poblacionales.

Identificar los aspectos comunes y las divergencias entre estos profesionales y que, una parte considerable del claustro del departamento hubiese trabajado en la formación de los instructores de arte, desde el nivel medio superior, en la Escuela de Instructores de Arte “José Martí” y conociera de sus potencialidades, carencias y expectativas fueron el punto de partida para ir acercándome al conocimiento del nuevo profesional, cuyo proceso de formación me correspondía conducir desde la estructura del trabajo metodológico del departamento.

Una oportunidad, significaron los talleres metodológicos desarrollados en los diferentes niveles organizativos de la carrera y en los que se elaboraron instrumentos para un diagnóstico individual y colectivo, de los estudiantes, el cual se fue consumando con la realización de encuestas frecuentes, el intercambio natural y sistemático de criterios durante los encuentros y en el tratamiento de los contenidos en disciplinas básicas para la formación de los instructores de arte. Todos los resultados fueron reforzando las interrogantes que han acompañado a este programa desde sus inicios: el instructor de arte, ¿artista o maestro?; ¿quién los dirigiría?; ¿dónde se ubicarían?; ¿quién asumiría la Licenciatura en Educación: Instructor de arte?, las mismas fueron conformando una interrogante cardinal a desentrañar: **¿cómo determinar las particularidades del profesional que estamos formando?**

Para dilucidar esta interrogante realicé el análisis de documentos rectores de la formación de este profesional en el nivel precedente, tanto del **Modelo del egresado de las Escuelas de instructores de arte** como el **Reto del egresado** porque había que evitar se prolongaran, en la licenciatura, las contradicciones en torno al instructor de arte, la naturaleza y alcance de su labor. Después, fue apremiante la revisión del **Modelo del profesional de la Licenciatura en Educación: Instructor de Arte Plan C**, en el que se define que esta carrera garantiza a los Instructores de Arte: profundizar en la formación humanista y humanística, sistematizar y profundizar la formación pedagógica y perfeccionar las habilidades artísticas.

En los citados documentos se minimizan las esencias distintivas de los nuevos instructores de arte, en particular, la triple dimensión de su misión social y el extraordinario alcance de su labor educativa y cultural, provocando insuficiencias en su formación con implicaciones negativas en el impacto de su labor.

Esas certezas nos animaron a presentar las indefiniciones e inconsistencias detectadas en los documentos rectores de la carrera, en los debates que se suscitaban en los talleres nacionales de la carrera; a reflejar en los informes de validación nuestras insatisfacciones con el diseño curricular; así como la entrega de sucesivas valoraciones críticas a la Dirección de Formación Pedagógica Profesional del Ministerio de Educación.

Emprendía así un camino que me exigiría profundizar en el análisis de los documentos normativos de la carrera, enrumbar el trabajo científico-metodológico del departamento y la carrera, así como la consulta de literatura especializada sobre el tema.

1.1.2 El primer acierto. La definición de los rasgos que identifican al instructor de arte como profesional peculiar

Una nueva, más profunda e intencionada lectura de los documentos rectores de la carrera, permitió reforzar las imprecisiones, preliminares, advertidas en el modelo del profesional que debíamos formar. El consenso sobre esas limitaciones y la comprensión de las dificultades que significaban para el

trabajo curricular y para el proceso educativo de la carrera, reclamaron una profundización teórica sobre el modelo del profesional y las categorías que lo implican.

En este punto de la elucidación fue importante localizar el texto *La Escuela en la vida*, en el cual asegura que “El objeto de la profesión también se puede estudiar en correspondencia con su expresión fenoménica o esencial, es decir, contiene aspectos esenciales llamados campos de acción tanto en el plano de los modos de actuación como del objeto de trabajo; y aspectos fenoménicos, así llamados, esferas de actuación”. (Álvarez de Zayas, 1999; p. 134)

Se infiere que, tanto el modo de actuación como el objeto de trabajo están compuestos por los campos de acción y las esferas de actuación. Al hacer un análisis más preciso me percaté que se involucran categorías en los campos de acción que no caracterizan las acciones del profesional sobre su objeto de trabajo. Más bien son características esenciales del objeto de trabajo.

Sin embargo, Cruz y Fuentes, plantean que es el objeto de trabajo el que está formado por los modos de actuación, campos de acción y esferas de actuación, de acuerdo a la siguiente aseveración de los mismos autores como se citó en Díaz-Sardiña, Portuondo-Padrón: “La definición del objeto de la profesión y los elementos que lo conforman (campos de acción, esferas de actuación y modos de actuación)...” (2018, p. 9); pero el objeto de la profesión no es la suma de estos componentes, sino que se conforma a partir del análisis dialéctico entre estos.

En esas disquisiciones, el punto de mira lo había puesto en el modo de actuación, la diferencia entre los diversos criterios sobre qué es el modo de actuación, según Addine-Fernández, no reside en la concepción que tienen los autores del término, sino en su intención de aplicación a los objetos de trabajo. (2006, p. 1). En la propia obra, destaca, entre los principales atributos que definen el modo de actuación los siguientes: actúa sobre el objeto de la profesión; revela el nivel de las habilidades, capacidades, constructos u otras formas donde el sujeto expresa su desarrollo profesional y el carácter histórico concreto y generalizador al manifestarse en la actividad profesional. (p. 71)

Sin dudas, era necesario precisar más el modo de actuar de este profesional, en su relación con las esferas, contextos y cualidades profesionales, porque se podría revelar la esencia de la profesión, a través del modo de actuar del profesional. Para conseguirlo, fue necesario acudir a otros materiales que contenían informaciones que abundaban sobre esta nueva generación de instructores de arte.

Fue indispensable, entonces, el estudio de los discursos pronunciados por Fidel Castro Ruz, en la primera graduación de instructores de arte, en Santa Clara en el 2004 y por el Presidente de la Fundación Ludwig de Cuba, Helmo Hernández, en la cuarta graduación de las Escuelas de instructores de arte de La Habana y Ciudad Habana, 2007. También de la Circular Ministerio de Educación (MINED) – Ministerio de Cultura (MINCULT), acerca del trabajo del instructor de arte en la escuela. Documento normativo. La Habana, 2004.

El entendimiento de esos documentos y su debate en los talleres de reflexión profesional, se unió a la interpretación de la experiencia profesional de los profesores del claustro de la carrera, vinculados al programa de los instructores de arte desde sus inicios o con prácticas internalizadas en el trabajo con el movimiento de aficionados. En este sentido tuvo una decisiva contribución el Coordinador de la carrera, profesor Milton Ventura Reyes Santos,¹ no solo por su rica trayectoria en la participación y conducción del movimiento de artistas aficionados y el haber sido profesor de la Escuela de Instructores de Arte, desde su inauguración, sino también por su agudeza en la comprensión de los profesionales que se estaban formando. Se fueron acumulando así criterios que permitieron el descubrimiento paulatino de las peculiaridades de la profesión del instructor de arte.

El colofón de esta etapa lo constituyó la sesión plenaria, del I Taller Nacional de experiencias científico-prácticas de la Brigada de Instructores de Arte José Martí (2008), por primera vez, se socializaron aspectos primordiales para los encargados de la formación y asesoría de los nuevos instructores de arte, los que fueron expuestos por el profesor Milton Reyes Santos y la autora, de esa

1 Premio Nacional de Cultura Comunitaria, en su primera edición en el 1999, por su contribución al trabajo socio-comunitario como impulsor de un movimiento artístico universitario que durante muchos años estuvo en la vanguardia del país. Asesor de la Dirección Provincial de la Brigada y Consultor de la Dirección Nacional de la Brigada José Martí, desde el 2006.

tesis, en la ponencia: Definición y rasgos distintivos del instructor de arte como un profesional peculiar.

En la ponencia² se condensan las interpretaciones de la literatura consultada y el resultado de cuatro años de trabajo científico metodológico de la carrera. Todo ello permitió incluir, modificar o redimensionar los aspectos contenidos en el modelo del profesional instituido. Las esencias distintivas de este profesional fueron detalladas como sigue:

- Posee su historia como profesión
- Tiene declarados sus objetivos de trabajo
- Tiene definidas sus funciones sociales
- Posee sus propios modos de actuación, campos de acción y esferas de influencia

La historia en síntesis: es una profesión joven, nacida en el siglo XX, después de la segunda guerra mundial. En Cuba, en los años iniciales de la Revolución, los primeros instructores surgieron asociados a las necesidades del INRA, o promovidos por el Teatro Nacional de Cuba, o formados en las escuelas del Comodoro, el Habana Libre y El Yarey. La formación de los nuevos instructores de arte se aprobó el 17 de mayo de 2000, en reunión del Grupo de Trabajo de la Batalla de Ideas.³

Los objetivos de trabajo, funciones sociales, campos de acción y esferas de influencia se retomaron del modelo del profesional.

Objetivos de trabajo

- El desarrollo de talleres docentes, de creación y apreciación, con todos los alumnos del centro escolar.
- La conducción de procesos de creación con aficionados.
- La labor promocional de la cultura artística en la escuela y la comunidad.

² El texto, de la ponencia, es actualizado y publicado posteriormente con el título: "La formación inicial y permanente del instructor de arte. Una visión crítica desde la Licenciatura en Instructores de Arte", en CD de las memorias del Evento Nacional del CENFOLAB con el ISBN 978-959-18-0786-1

³ Batalla de ideas: acción política de la Revolución cubana donde se desarrolla un debate de carácter ético en defensa de sus avances en la justicia social, de la integridad nacional y el internacionalismo. Se acompaña por un conjunto de programas que se llevan a cabo en las diferentes esferas de la sociedad y que ha contribuido a la realización de importantes cambios positivos en la calidad de vida de los cubanos. Esta Batalla de Ideas se inició el 5 de diciembre de 1999, a partir del secuestro del niño cubano Elián González.

- La preparación técnico-metodológica del personal docente relacionada con la cultura artística.
- El mejoramiento del entorno sonoro y visual de la escuela y la comunidad.

En el reconocimiento de sus **objetivos de trabajo** se hizo visible, que este es un profesional que facilita los procesos educativos a través de las artes, esa encomienda lo convierte en un mediador en el sistema de interacciones entre la cultura y los procesos educativos. Derivadas de sus objetivos de trabajo tiene, claramente, definidas **tres funciones sociales**: la docente, la artística y la promocional.

Posee sus propios campos de acción y esferas de influencia.

Campos de acción: apreciación de las manifestaciones artísticas, creación artística con aficionados, cultura popular y tradicional, promoción cultural.

Esferas de influencia: escuelas de todos los niveles de educación, Casas de Cultura, otras instituciones y espacios para el trabajo cultural comunitario.

Los **Modos de actuación** se definían como la dirección de la apreciación de las manifestaciones artísticas y la creación artística con aficionados, la promoción y la investigación sociocultural, pero no revelaba los principales atributos que, según Addine-Fernández, definen el modo de actuación, entonces, el mismo se precisó a partir de las acciones que aplica el profesional en su interacción con los objetos de la profesión y que se evidencian en su desempeño, las cuales se describen a continuación.

Elementos que caracterizan la labor del instructor de arte como conductor de talleres docentes, de apreciación y creación, con todos los alumnos del centro escolar

- Asume la preparación de públicos en el disfrute y la práctica de las artes lo que le exige una especial sensibilidad.
- Dominio y aplicación de conocimientos psicopedagógicos para el desarrollo del diagnóstico psicopedagógico y sociocultural, que permita dar respuesta a determinadas necesidades educativas y culturales.
- La conducción del proceso apreciativo en el que se logre una coherente interacción entre los lenguajes específicos de las artes y el análisis del contexto histórico, político, social y artístico del autor y su obra.

- Dominio y aplicación de conocimientos psicopedagógicos y didácticos para producir una comunicación dialógica y reconocer los roles propios de la dinámica grupal, en diferentes grupos de edades.

Elementos que caracterizan la naturaleza de la labor del instructor de arte como conductor de procesos de creación artística con aficionados

- Enfoca su labor al mismo tiempo hacia el adiestramiento técnico, el estímulo a la creatividad personal/grupal y el desarrollo de la sensibilidad y el interés real por el arte.
- Despierta y/o encauza una afición, transformando la inclinación primaria o espontánea por un arte en la práctica sistemática de ese lenguaje artístico.
- Se sirve de referentes artísticos y procedimientos ya establecidos por la práctica profesional artística o por la de instructores de otras generaciones.
- Demanda un alto grado de iniciativa creadora, un instinto renovador y un ímpetu elaborativo.
- Enfrenta las disímiles situaciones que se presentan en el tratamiento de las individualidades o colectividades creadoras, entraña el dominio y aplicación de conocimientos psicopedagógicos.
- En su labor se concreta la afirmación de potencialidades creadoras del instructor y la de los aficionados.

Elementos que caracterizan la labor del instructor de arte como un singular promotor de la cultura:

- Investiga, defiende y preserva la cultura artística y la cultura general, las tradiciones y los valores culturales.
- Su labor requiere conocimiento del patrimonio cultural histórico, natural, científico, etc.) de su país y de su localidad.
- Actúa en diferentes escenarios o contextos: escuelas, barrios, casas de cultura, otras instituciones sociales o económicas, espacios públicos, festivales, eventos científicos-prácticos, cruzadas, campañas, concursos y espacios de difusión.
- Es el profesional de la promoción cultural que, de forma más directa, activa y sistemática trabaja en la formación de públicos.

- La iniciativa creadora y promocional de los instructores de arte debe vincularse en los distintos contextos con otros entes o figuras de potencial fuerza cultural como: líderes comunitarios, maestros, bibliotecarios, creadores, promotores, padres, trabajadores sociales, presidentes de Consejos Populares, educadores populares.

Esta aportación expresa cómo actúa el sujeto ante el objeto de su profesión en las diferentes esferas de actuación, asimismo, permite afirmar que en esta profesión confluyen, coexisten y se complementan rasgos y dominios teóricos y prácticos presentes en otras profesiones como las del artista, el maestro de artes, el educador artístico, el promotor cultural y el investigador sociocultural, y al propio tiempo determinar los rasgos que identifican a este profesional. En lo adelante, el conocimiento de esas particularidades fue la brújula que guió a nuestro colectivo para asumir la Licenciatura en Educación: Instructor de Arte, desde una concepción más coherente y contextualizada a las demandas de la formación de este profesional para cumplir con su encargo social.

Por otra parte, escuchar, continuamente, el uso indistinto de los términos modelo y perfil del profesional provocó en mi la curiosidad y comencé el rastreo. La conceptualización del término *perfil del profesional* la encontré en varios autores.

“Es la descripción del profesional de la manera más objetiva a partir de sus características”. (Mercado y Ramírez, 1981; p. 184). “Lo componen tanto los conocimientos y habilidades como las actitudes. Todo esto definido operacionalmente delimita un ejercicio profesional”. (Díaz Barriga A., 1981; p. 4) y “Es la determinación de las acciones generales y específicas que desarrolla un profesional en las áreas, o campos, de acción emanadas de la realidad social y de la propia disciplina tendiente a la solución de las necesidades sociales previamente advertidas”. (Díaz Barriga F., 1996; p. 12).

En *Diseño curricular de un colectivo* encabezado por la Dr. Fátima Addine (2000; pág. 46), la definición del perfil es un compendio de los aspectos abordados por los autores antes mencionados y aparece como sigue:

- la descripción de las características que se requieren del profesional para abarcar y solucionar las necesidades sociales;

- la descripción del profesional de la manera más objetiva a partir de sus características;
- los conocimientos, las habilidades y las actitudes definidas que delimitan el ejercicio profesional;
- las acciones generales y específicas que desarrolla un profesional en un campo de acción dado de la realidad social;
- las principales cualidades y funciones que deberá efectuar un profesional en su esfera de actuación.

Es evidente que el modelo del profesional se concreta en el perfil que lo caracteriza, teniendo en cuenta sus cualidades, las habilidades, los conocimientos y actitudes que éste deberá asumir para resolver los problemas de un campo de acción determinado. El perfil permite determinar las vías para la consecución del modelo. La validez de la caracterización y descripción de los rasgos del profesional del instructor de arte que habíamos elaborado, quedaba demostrada con la proximidad a la teoría establecida y confirmada por la utilidad para los que participamos en la formación y asesoría de este profesional porque muestra la diversidad de las demandas teóricas y metodológicas que plantea al instructor el ejercicio de la profesión en la actualidad.

¿Cómo explicar la multiplicidad de acontecimientos que ocurren en sus contextos de actuación donde la cultura se convierte en un medio de educación?, cómo transcurre la formación de los sujetos que se involucran en procesos educativos desde la cultura? Estas interrogantes no fueron resueltas en ese momento, pero apuntaron a la necesidad de la indagación sobre los presupuestos en la formación de este profesional.

Otro acierto. Un espacio que nos identifica

En el transcurso de la Licenciatura se había potenciado el componente extensionista en interconexión con el componente académico, se habían hecho presentaciones públicas con los resultados de las asignaturas de la especialidad y de los exámenes finales integradores, especialmente, de los Talleres de perfeccionamiento artístico. Ya en su tercer año de existencia,

habían crecido las expectativas de los estudiantes con relación a su participación en las actividades extensionistas y se imponía la necesidad de su preparación para el diseño y conducción de las distintas fases de las presentaciones artísticas.

Fue valiosa la presencia en el claustro de la carrera, de profesores con registros de experiencias profesionales relacionadas con la concepción y conducción de un proyecto de ambientación cultural diurna, acaecido en los años 90, para el, entonces, Instituto Superior Pedagógico de Holguín.

Aquel proyecto proveyó a la institución de espacios distintivos y de confluencia, entre los que se encuentran: La Placetilla del sauce, El rincón del Quijote, Dulce abismo y Punta Escondida. Ese antecedente y su significado propició la inauguración, el 20 de diciembre de 2006, del espacio fijo Encuentro en el Partenón,* con el que se retoma una tradición ya extinguida en el recinto universitario. En ese espacio continuaron presentándose los exámenes integradores de los Talleres de perfeccionamiento artístico, con los que se potenció el trabajo intra e interdisciplinario, la integración de conocimientos y se convirtió en una vía expedita para la presentación de los resultados en el desarrollo de habilidades técnico-artísticas de las cuatro especialidades. También, ha sido escenario de otras importantes acciones culturales y presentaciones artísticas de la carrera.

Las acciones desplegadas en el Partenón no eran consideradas complementarias y sí una extensión del aula de clases, estas se aprovecharon en la intención de propiciar que los estudiantes poseyeran referentes y prácticas del trabajo con los grupos de creación y la promoción de las prácticas artísticas. A cada presentación la preceden talleres metodológicos, con la participación de estudiantes y profesores. Desde la dinámica grupal se debaten, detallan, explicitan y esclarecen los aspectos y los modos de hacer para concebir, organizar, montar y ejecutar las presentaciones artísticas.

* Sitio sui generis, de la institución universitaria, en su sede José de la Luz y Caballero, por ser una edificación en construcción y al mismo tiempo en ruinas que remite al monumento arquitectónico de la antigua Grecia. El lugar donde está enclavado, lo convierte en un espacio muy transitado en horarios determinados y el que confluyen todos los trabajadores y estudiantes, propicio, además, para la interacción con los públicos. Ver Anexo 1

Otra vez, fue valioso el conocimiento sedimentado en una parte del claustro de la carrera sobre la dirección artística, la elaboración de guiones y la conducción de veladas, galas y actos políticos-culturales, ello propició que en la preparación de cada presentación se conformaran los procedimientos para el diseño y conducción de las distintas fases.

Los talleres comenzaban por la definición del motivo, el cual se determinaba por la finalidad y objetivos de la realización de las actividades; la precisión de recursos técnicos, del espacio disponible y condiciones del espacio. A continuación, se analizaba la concepción del guión artístico que incluía un estudio anterior del tema o conjunto de temas que se querían desarrollar y exigía también revisar las experiencias de actividades anteriores sobre esa temática con el fin de no repetir y de ser original.

Un momento cardinal es el dedicado a la selección del repertorio, las obras, el talento y el conductor o maestro de ceremonia porque tributa, directamente, a la preparación del instructor de arte para cumplimentar su función histórica como conductor de experiencias de creación artística con aficionados.

La selección de las obras (musicales, danzarias o fragmentos de obras teatrales) de uno o varios géneros, se eligen a partir del propósito previamente determinado y del público al que estará dirigido. Asimismo, la selección del talento artístico puede estar en dependencia del guión y de la elección del repertorio. Y el conductor, o maestro de ceremonia, se escogía a partir de su probada voz y dicción y de la finalidad, y objetivos de la realización de las actividades.

Otros elementos que se tenían en cuenta son: la definición del horario, las condiciones del lugar y la posible afluencia de público; además la definición de la durabilidad, siempre se trató de prever la duración con el fin que se cumpla un principio inexorable de la dirección artística que toda presentación tiene que estar en función del público.

El punto más complejo llegaba cuando correspondía establecer el balance entre todas las manifestaciones artísticas, lograr la correlación, el equilibrio y un eficiente balance dramático, para propiciar que el hilo dramático del

espectáculo nunca decaiga, por lo que todas las presentaciones tienen partes definidas, las que progresan siempre hacia el momento cumbre.

En el trabajo directo de montaje, con sus respectivos ensayos, a los que se dedicaban horas y días, y en los que intervenía el equipo técnico junto al elenco artístico, no siempre se exponían de forma directa los procedimientos utilizados, los mismos subyacían en los diferentes momentos de los montajes y ensayos, hasta llegar a convertirse en modos habituales vivenciados por los participantes directos.

Igualmente, se evaluaban todas las vías disponibles de promoción y difusión de las presentaciones artísticas. Y posterior a la propia presentación se evaluaban los resultados artísticos con la recepción del criterio del público y de los especialistas.

El Partenón convirtió en un nuevo espacio de aprendizaje colectivo porque en la conducción de esta experiencia emergen, paulatinamente, procedimientos pedagógicos que perfilan las particularidades de la formación de este profesional, a la par tiene una influencia notable en el nivel de identificación de nuestros estudiantes, no sólo con el sitio en sí mismo sino con la propia institución, por lo que se ha mantenido como una alternativa metodológica utilizada para beneficiar el nivel de implicación y satisfacción de los estudiantes; pero una nueva incógnita afloraba, cuáles son los fundamentos teóricos que refrendan esta incursión práctica?

En la reconstrucción de la experiencia, había advertido su complejidad, no solo porque implicaba todo un esfuerzo ordenarla, sino también porque es apremiante tomar distancia, del proceso vivido, con espíritu crítico para interpretarlo adecuadamente. En ese ejercicio de la memoria emergieron los momentos adversos, que pudieron haber frenado los avances en el trabajo científico y metodológico en la transformación curricular, provocados por controversias con la Dirección de Formación Pedagógica Profesional del Ministerio de Educación y por el hecho de la ubicación de la carrera en las condiciones de la universalización.

1.1.3 Los contratiempos también cuentan

Después de tres años de diversas acciones de intervención, en la dirección del trabajo metodológico del departamento en concordancia con el de la carrera, basándome unas veces en la intuición y otras en la acumulación de saberes y en aproximaciones a la teoría, estimé lo imperioso de fundamentar modificaciones al Plan de estudio de la Licenciatura en Educación: Instructor de Arte, cuando ya habían sido entregadas sucesivas valoraciones críticas en informes de validación.

La decisión estuvo determinada, además, por el aval que representaba nuestra presencia en la asesoría a las Direcciones Provinciales y Nacionales de la Brigada de Instructores de Arte José Martí (BJM) y en sus Talleres de experiencias científico-prácticas, y por el papel protagónico que la carrera fue adquiriendo en la Comisión Nacional a partir de los resultados exhibidos en sus reuniones; pero en apego a la verdad, en la medida que nuestros criterios se alejaban de lo diseñado en los documentos instituidos, fueron desapareciendo las solicitudes de colaboración que extendía la funcionaria del MINED, que atendía la Licenciatura, al Coordinador de la carrera y a la autora de esta investigación.

En el curso 2008/2009, no sin evidentes controversias, resistencias y con una ostensible demora, se recibió la aprobación, por la Dirección de Formación Pedagógica Profesional del Ministerio de Educación, de la *modificación experimental del plan de estudio* en Holguín (Ver Anexo 2), la misma comprendía un aumento en horas de las desfavorecidas disciplinas y asignaturas que apoyan al propósito de la carrera de perfeccionar la formación técnico-artística.

Otros contratiempos predecibles

Fue difícil asimilar el hecho de ubicar la carrera en las condiciones de la universalización y, aunque el control a las sedes municipales no fue lo sistemático que las circunstancias exigían, por diferentes vías indagatorias fueron identificadas las siguientes dificultades:

- Insuficiencias en la preparación de los claustros que trabajan las asignaturas de formación general para conducir el proceso de enseñanza-

aprendizaje, tomando en cuenta las particularidades de la carrera y el perfil del profesional.

- Problemas de preparación de los profesores que imparten, en los municipios, asignaturas que son básicas en la formación especializada del Instructor de Arte como: Promoción Cultural, Teoría y Práctica del Trabajo del Instructor de Arte y en la disciplina Metodología de la Investigación Educativa y Cultural.
- Insuficiencias en la labor de selección y completamiento del personal que, en cada municipio, posea condiciones mínimas para atender tareas docentes directas o de tutorías en el área investigativa.
- Deficiencias en la determinación de las áreas temáticas que deben constituir prioridades del Trabajo Científico-Estudiantil en la carrera.
- Limitaciones en la interacción directa con los estudiantes de los distintos años y municipios, en particular los que asisten a los concentrados de los Talleres de Perfeccionamiento Artístico en la subsede de Mayarí.

Al identificar estas problemáticas, fue creado un mecanismo de asesoría y control más eficaz que, desde el Grupo Coordinador de la provincia, atendiera con mayor frecuencia, y de modo más directo, todos los elementos que intervienen y deciden en la formación del estudiante de esta especialidad, mecanismo que no logramos concretar, pero sí conseguimos exponer con argumentos y resultados, la necesidad de devolver la carrera a la sede central. Se había demostrado la efectividad de los concentrados de los Talleres de Perfeccionamiento Artístico que se desarrollaban en el, en aquel momento, Instituto Superior Pedagógico de Holguín (ISPH). Esa certera decisión permitió seleccionar y mantener un claustro formado por especialistas, integrantes de la vanguardia artística del territorio, con una adecuada preparación técnica y metodológica para asumir con calidad los requerimientos de los talleres. También el trabajo sostenido en el desarrollo de las habilidades técnico-artísticas y el acercamiento de los estudiantes a las instituciones culturales y al acontecer cultural de la ciudad con todas sus posibilidades de espacios, sucesos y fuentes de producción cultural.

En el II semestre del curso 2010/2011 regresan los estudiantes, de primero a cuarto año, a recibir todas las asignaturas en la Universidad de Ciencias Pedagógicas, con la dispensa, además, de ser la única carrera de curso por encuentros, que recibe la docencia en concentrados de una semana al mes, una forma de organización poco usual para un curso por encuentros en esta institución y en otras universidades del país.

1.1.4 Cierre del primer tiempo

Sorteando los obstáculos y reforzando nuestras acciones para mejorar la correspondencia entre lo diseñado y lo ejecutado, llegó la primera graduación de la Licenciatura en Educación: Instructor de Arte, julio del 2008. La culminación de estudios se convirtió en una gran Jornada Científico- Metodológica e Investigativa, en la que se consiguió la presentación, en varias sesiones, de los resultados obtenidos hasta el momento.

Fueron exhibidas experiencias de avanzada por los profesores de los Talleres de Perfeccionamiento Artístico (TPA); se reconocieron a instructores de arte de otras generaciones: Augusto César Milord (música) y Edith Aguilera⁴ (teatro), ambos con una trayectoria de referencia y cualidades laborales que caracterizaron a las primeras generaciones de instructores, convertidos en modelos permanentes de la profesión. Un aparte significativo se le dedicó a la presentación de los Trabajos de Diplomas, los que ya mostraban la diversificación de los temas y metodologías⁵ que iban enriqueciendo el arsenal teórico y metodológico de los instructores de arte en los diferentes contextos de actuación.

Para el cierre se concibió una gala artística con la colaboración de los egresados y una muestra de los resultados TPA, a la cual asistieron las máximas autoridades de Cultura, Educación y de la Unión de Jóvenes Comunistas (UJC) de la Provincia, responsabilizadas con atención a la Brigada

4 Recibió el homenaje por el Premio Olga Alonso que recientemente, se le había otorgado.

5 Las estudiantes Miyairy Espinosa Tamayo y Aymara Hernández Moreno, obtuvieron Premio en el I Taller Nacional de experiencias científico- prácticas de la BJM, con la Propuesta de acciones artísticas con enfoque participativo para favorecer la animación sociocultural en la comunidad El Manguito, municipio Báguano.

de Instructores de Arte José Martí (BJM). La jornada toda, y en especial la gala, constituyeron sucesos culturales para el predio universitario.

El perfil profesional del instructor de arte había quedado precisado y se habían consumado ajustes en correspondencia con los elementos que lo definen, pero este necesitaba ser validado en su ejecución práctica. Desprovista de suficientes dominios teóricos correspondía, entonces, asumir un proceso investigativo más profundo. Para enfrentar ese reto tomo la decisión de fundamentar, en el curso 2011/2012, el Proyecto de investigación: Perfeccionamiento de la formación inicial y permanente de los instructores de arte, en el que participó un equipo integrado por profesores del colectivo de la carrera con tareas que permitieron abarcar varias aristas de esta problemática.

1.2 Segundo tiempo. El proyecto de investigación: perfeccionamiento de la formación inicial y permanente del instructor de arte y otros acontecimientos significativos

La intención del proyecto de perfeccionar la formación inicial y permanente del profesional me condujo a una sistematización teórica en la que están contenidas diversas investigaciones sobre la formación de profesionales y los retos de la universidad. Entre los autores pueden citarse a Carlos Tünnemam, Pedro Horrutinier, Teresita Miranda, Carlos Álvarez de Zayas y documentos como: Modelo de formación de profesionales en Cuba asumido por el MES y Modelo de formación de profesionales de la educación en Cuba.

La Licenciatura en Educación: Instructor de Arte, como se ha precisado, inició en el curso 2004-2005 (Plan C) y en el 2010-2011, cuando comenzó a aplicarse el Plan D en todas las carreras pedagógicas, ésta entra en el Plan C “perfeccionado”, en un intento de acercarse a la concepción del Plan D en su estructuración, pero en esas variaciones fueron desechados algunos aspectos que tenían una cercanía real con el profesional en formación.

La coincidencia temporal del inicio del proyecto con la orientación por la dirección del MINED, de un proceso de evaluación-corrección-validación para lograr de forma gradual y creciente el perfeccionamiento de los documentos rectores de los nuevos planes de estudio D, me proporcionó una guía para

conducir al quipo de investigadores. En sus precisiones trazaba este proceso bajo el concepto de “perfeccionamiento continuo” y será la realidad del aula y los resultados del proceso de formación del profesional, los que determinarán cómo adecuar y elevar la calidad de los documentos que norman las carreras. Entre los indicadores a evaluar se encontraban:

- Correspondencia del Modelo del Profesional con las exigencias actuales y perspectivas de la educación.
- Relación entre los componentes del Modelo: objetivos generales, funciones, tareas y cualidades del egresado.
- Relación sistémica entre los currículos base, propio y optativo/electivo del PPD.
- Balance del fondo de tiempo destinado a las diferentes disciplinas comunes y específicas de la carrera.
- Pertinencia de los objetivos de cada programa de disciplina respecto al Modelo del Profesional de la educación.
- Correspondencia entre los objetivos generales, los sistemas de conocimientos, habilidades y valores fundamentales en cada programa.
- Actualización y rigor científico de los contenidos básicos propuestos.
- Ordenamiento lógico de los contenidos.

“La validación de planes de estudio y programas en el perfeccionamiento continuo de las carreras pedagógicas en la Universidad de Ciencias Pedagógicas (UCP) Enrique José Varona”, presentado como parte del PROGRAMA RAMAL 8 “La Formación inicial y permanente del profesional de la educación” (Lau-Apó y Miranda-Lena, 2012; p. 4), constituyó otra base conceptual metodológica para la realización de las tareas investigativas desarrolladas por el equipo de investigación.

Miranda y Cruz 2010, como se citó en Lau-Apó y Miranda-Lena declararon que:

“La validación de planes y programas de estudio recoge sistemáticamente datos sobre el desarrollo de los procesos de formación y la validez de estos documentos en esa ejecutoria. Se concibe como un proceso continuo que aporta las valoraciones

necesarias para proponer cambios, ajustes o modificaciones de mayor esencialidad en el mejoramiento de la formación inicial de los profesionales de la educación en las diferentes carreras pedagógicas”. (Lau-Apó y Miranda-Lena, 2012; p. 4)

Esta fase del proceso investigativo fue sustentada, además, por otro autor cubano Carlos M. Álvarez de Zayas, quien afirma que la estructura del Plan de Estudios es el resultado del trabajo metodológico que puede realizarse por departamentos docentes o de forma centralizada. La combinación presente, en mí, de dirigir el Departamento y a un equipo de investigadores, compuesto por profesores de la carrera, me permitió incluir los siguientes aspectos, propuestos por Álvarez de Zayas, en el accionar del trabajo científico-metodológico e investigativo.

- Determinación de los objetivos del Plan de estudios que son los objetivos del egresado.
- Agrupar el contenido de forma sistémica y con criterio lógico y pedagógico.
- Estructurar las disciplinas y módulos de forma armónica (derivadoras e integradoras respectivamente).
- Clasificar las asignaturas de acuerdo con su grado de aproximación al objeto de trabajo del egresado: de formación general, básicas, básicas específicas y del ejercicio de la profesión.
- Ordenar en el mapa curricular (modelo del plan de estudios) los componentes académicos, laboral e investigativo. El tiempo que le corresponde a cada asignatura o módulos en cada semestre y año.

Los aspectos o indicadores propuestos fueron aprovechados para ir acotando las problemáticas y determinar las diversas tareas científicas relacionadas con las valoraciones de la estructura del plan de estudio, las mismas consistieron en:

- Reformular los objetivos generales y por años.
- Identificar las asignaturas que tributan a los diferentes propósitos de la carrera.

- Precisar el objeto de cada asignatura con un enfoque profesional a partir de los propósitos de la carrera.
- Determinar los ejes transversales en la carrera.

Los resultados obtenidos con la ejecución de las tareas se describen a continuación:

a) Se reformularon los objetivos generales, por años y por especialidades

Una de las discusiones que no había prosperado, con la dirección del MINED, era la relacionada con las insuficiencias detectadas en los objetivos declarados en el modelo del profesional, pero en los debates y talleres realizados en los colectivos de carrera, disciplinas y años, y por las pesquisas realizadas por el equipo de investigadores, se verificó que en la formulación de los objetivos del modelo del profesional, se obviaba el propósito de perfeccionar la formación técnico-artística y eran escasos los objetivos que expresaban las aspiraciones a cumplir por las asignaturas de la especialidad.

Guiada por el discernimiento que: "...los objetivos no se limitan a servir de puente entre la universidad y la sociedad y que, en el plano didáctico, ellos igualmente sirven para determinar con precisión el contenido de la enseñanza y sus métodos específicos, lo que refuerza la idea de su papel como categoría rectora del proceso de formación." (Horrutinier-Silva, 2009, p. 87).

Además, valorada la validez de los argumentos emitidos, por los miembros del equipo de investigación, se acometió la redefinición, elaboración e inclusión de objetivos generales de la carrera, por años y por cada una de las especialidades: música, plástica, danza y teatro, por las habilidades específicas que tiene que desarrollar cada manifestación.

En los **objetivos generales de la carrera**, por su carácter general y abarcar toda la actividad profesional, se incluyó:

Aplicar los fundamentos teóricos y metodológicos y habilidades técnico-artísticas para la conducción de proceso de apreciación y creación en diversos contextos y grupos etarios.

En los **objetivos generales por años** se adicionaron los relacionados con la habilidad apreciar,⁶ pues entre su campo de acción está la apreciación artística y entre sus modos de actuación asume la dirección de la apreciación de las manifestaciones artísticas, por lo que enfatizar en el logro de esta destreza favorecerá su preparación para comprender y disfrutar el arte en su devenir, igualmente, para educar el gusto artístico de los diferentes grupos etarios con los que labore. La habilidad apreciar se mantiene como constante durante los cuatro años, aunque se va graduando y va a tener la distinción de estar relacionada con las manifestaciones del arte que se aborda en cada uno de los años. (Ver Anexo 3)

La detección de la ausencia de objetivos que representen a cada especialidad, en su relación con las habilidades técnico-artísticas y en función del instructor de arte como conductor de experiencias de creación artística con aficionados, provocó que se elaboraran e incluyeran objetivos, por especialidades y años. (Ver Anexo 4)

Un nuevo análisis de los propósitos de la carrera enunciados por Fidel en la primera graduación de las Escuelas de Instructores de Arte: consolidar la formación humanista, profundizar en la formación pedagógica y perfeccionar la formación técnico-artística, junto a un estudio detallado de cada uno de los programas de disciplinas y asignaturas de los Planes de estudio C y C “perfeccionado”, permitió precisar el objeto de cada asignatura, lo que ayuda a encauzar la función de cada una en el plan de estudio; es decir, se precisó qué aporta cada una a la formación profesional en correspondencia con los objetivos. En la medida que se fueron identificando las asignaturas que tributan a los diferentes propósitos de la carrera, se precisó su objeto con un enfoque profesional.

⁶ Apreciar es un acto de construcción subjetiva en el que se combinan la observación inmediata de la obra, con los conocimientos y la experiencia vivencial alcanzada por el sujeto, quien aporta significados personales cargados de sentimientos, emociones y valoraciones estético-artísticas. M, Juan José, UAB. 2001

Se identificaron como las asignaturas que tributan de forma directa a la formación humanista, las siguientes:

- Promoción cultural:[▲] la disciplina atraviesa todo el currículum y debe establecer una coherente interrelación entre los componentes académico, investigativo y laboral para que los estudiantes puedan participar activamente en el análisis y la aplicación de los presupuestos teórico-metodológicos para viabilizar el acercamiento entre la población y la cultura, entre los productos del quehacer cultural y los diversos públicos. En este sentido, se considera ineludible el tratamiento, como tema independiente, de la escuela: institución esencial en la promoción de la cultura, tomando en consideración que el espacio escolar es uno de los escenarios fundamentales del accionar de los instructores de arte.
- Historia y apreciación de las artes:^{*} debe potenciar la formación humanística del instructor de arte, tanto desde la formación teórico-conceptual, como del desarrollo de habilidades apreciativas y desde la valoración crítica de la obra artística. El tratamiento metodológico de la disciplina tendrá como base el desarrollo de la apreciación, propiciando en el instructor de arte un enfoque crítico y personológico de las obras representativas del arte en cada etapa. Por tanto, la historia se dispondrá en función de la apreciación sin privilegiar a una manifestación por encima de otras.
- Panorama cultura cubana:[▲] debe propiciar el conocimiento de la formación y consolidación de la cultura cubana como proceso, en el que tiene un lugar importante las diferentes manifestaciones del arte cubano en su devenir.
- Estética: debe contribuir a un acercamiento al pensamiento estético, en su relación con el desarrollo histórico de la humanidad, a la formación del gusto estético y ofrecer modelos de actuación para la concepción y desarrollo de la estrategia de educación estética.

[▲] Plan C se impartía en 1er y 2do año y Plan C "Perfeccionado" de 1ero. a 4to año.

^{*} Plan C "Perfeccionado".

[▲] Plan C.

- Historia y cultura local: debe propiciar en los estudiantes una visión de la historia de sus localidades y de sus principales manifestaciones culturales, en las que no se podrá soslayar la cultura popular tradicional.
- Literatura: la asignatura debe contribuir al fortalecimiento de las competencias lingüísticas y comunicativas, a partir de la sistematización del enfoque histórico comparativo y del procedimiento pedagógico de la analogía en el análisis del texto literario y de las relaciones de este con el contexto histórico-cultural-social-axiológico y artístico en que se produce y recibe la obra.
- Marxismo: La disciplina debe abordar la concepción teórica-conceptual, metodológica y práctica, en sus fundamentos filosóficos, económicos, sociopolíticos, marxistas y leninistas para la comprensión del mundo y la transformación de la realidad cubana actual, el desempeño investigativo y el ejercicio profesional. Los temas serán abordados en su unidad lógica y dialéctica con la educación, la cultura, la estética y el arte, en correspondencia con el perfil específico de los instructores de arte.
- Taller de textos martianos: la asignatura debe tener entre sus propósitos: contribuir a una sólida preparación ideopolítica y cultural en los estudiantes, a través de la ampliación de sus conocimientos sobre la obra martiana. Los textos se escogerán en correspondencia con las esencias de la formación de este profesional
- Historia de Cuba: La disciplina debe estar orientada hacia la formación patriótica de los estudiantes, apoyada en una docencia que favorezca la lectura, la indagación, la búsqueda y el debate de los estudiantes y desarrolle el potencial educativo del contenido histórico en función de la educación en valores. Se debe hacer corresponder el hecho histórico con el contexto cultural.

Se identificaron como las asignaturas que tributan de forma directa a la formación pedagógica, las siguientes:

- **Pedagogía:*** la disciplina debe favorecer la elevación de la cultura pedagógica del profesional en el desarrollo de las habilidades profesionales, de igual forma, al fortalecimiento de la motivación profesional. Se concibe en correspondencia con el modo de actuación profesional.⁷ En el abordaje del tema: El diagnóstico integral. Definición. Principios y funciones. Métodos y técnicas, se debe introducir aspectos relacionados con el diagnóstico sociocultural el cual se tratará de manera más explícita por las disciplinas Metodología de la investigación y Promoción cultural.
 - **Didáctica:*** la asignatura tiene relaciones de precedencia y continuidad, con todas las disciplinas, especialmente, con las didácticas particulares, por lo que el enfoque intra e interdisciplinario debe caracterizar el desarrollo de los diferentes contenidos, además, se debe prestar atención a los contenidos precedentes abordados por las disciplinas: Teoría y Práctica del trabajo de instructor de arte y Teoría y Metodología de la Educación artística. Tanto la Pedagogía como la Didáctica deben hacer énfasis en los componentes didácticos del taller, porque una de las funciones básicas del instructor de arte es el desarrollo de talleres docentes, de creación y apreciación, con todos los alumnos del centro escolar.
 - **Psicología:** a esta asignatura le corresponde el tratamiento de las características de las etapas de desarrollo: preescolar, escolar, adolescencia, juventud, adultos y de personas con necesidades educativas especiales, es decir, de todos los sectores poblacionales con los que trabajan los Instructores de Arte. También se considera oportuno introducir aspectos relacionados con la psicología del arte.
 - **Dirección, orientación e higiene escolar:** la asignatura debe abordar los diferentes temas teniendo en su relación con los objetivos de trabajo de los instructores de arte.

* Plan C "Perfeccionado".

⁷ El enfoque profesional del programa: Pedagogía para a carrera de instructores de arte como resultado del Trabajo final de la Especialidad en Docencia en Psicopedagogía de Yaima Martínez (Resumen en Anexo 5)

* Plan C "Perfeccionado".

- Metodología de la investigación educativa: la disciplina debe favorecer la preparación de los estudiantes para conducir procesos investigativos, en la esferas educativa y cultural, y la investigación de procesos humanos desde la perspectiva artístico-pedagógica y de naturaleza científico-práctica, pues los instructores se plantean la solución de problemáticas que afectan el desarrollo de los procesos educativos y culturales en la realidad concreta de sus escuelas o comunidades, por lo que se debe mantener la asignatura Metodología de la investigación educativa y cultural como aparece en el Plan de Estudios C y no sustituirla por Metodología de la investigación educativa, en el Plan C “perfeccionado”.
- Teoría y metodología de la educación artística: por constituirse en la didáctica particular debe ofrecer los conocimientos básicos para la dirección de la Educación Artística en las instituciones escolares y propiciar una concepción integradora entre los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje de las especialidades de la Educación Artística, con un enfoque interdisciplinario. Esta Disciplina debe incluir, además, la teoría y metodología para el trabajo con las diferentes manifestaciones artísticas desde las diversas facetas de la labor del instructor de arte.
- Historia de la educación: la asignatura debe abordar aspectos la historia de la educación en su relación con la historia de la enseñanza y educación artística para enriquecer los referentes históricos y metodológicos para el trabajo de los instructores de arte, por lo que se considera que se debe mantener Historia de la educación, la enseñanza y la educación artística como aparece en el Plan de Estudios C y no sustituirla por Historia de la educación, en el Plan C “perfeccionado”.

Se identificó como la disciplina que tributa de forma directa a la formación técnico-artística, la siguiente:

- Talleres de perfeccionamiento artístico: la disciplina transita durante los cuatro años de la carrera y constituye el espacio en el que se deben perfeccionar las habilidades técnico-artísticas del instructor de arte para conducir los procesos de apreciación y creación artística. En este sentido, debe ofrecer modelos de actuación para desarrollar una labor que se enfoca

al mismo tiempo hacia el adiestramiento técnico, el estímulo a la creatividad personal/grupal y el desarrollo de la sensibilidad y el interés real por el arte. Debe tener como propósito despertar y/o encauzar una afición, transformando la inclinación primaria o espontánea por un arte en la práctica sistemática de cada lenguaje artístico.

Esta disciplina, paradójicamente, no estaba representada en los objetivos del modelo del profesional y cuenta con un tiempo ínfimo en cada semestre y año.

Se determinó el eje transversal del plan de estudio:

La disciplina **Teoría y práctica del trabajo del instructor de arte** se determinó como eje transversal.

Teoría y práctica del trabajo del instructor de arte, en el Plan C se impartía en primer y segundo año y hacía un abordaje breve del quehacer del instructor y de los fundamentos teórico-metodológicos de los procesos de apreciación/creación artística con aficionados, pero, por razones aún no explicadas, la asignatura desaparece del nuevo plan de estudios (C perfeccionado); sin embargo, el colectivo de la asignatura continúa enriqueciéndola y encuentra en la concepción de los Planes de estudio D la oportunidad ideal para convertirla en currículo propio, pues “El currículo propio permite incorporar las respuestas de formación específicas que cada universidad considere oportunas, ante determinadas limitaciones que afecten el proceso de formación básica del profesional”. (Horrutinier, 2009, p. 184)

La afirmación, “es muy importante que los elementos que se incorporen como currículo propio respondan realmente a las necesidades de la actividad profesional y para ello es determinante caracterizar con profundidad la profesión y su dinámica actual” (Aldana, 2010, pág. 4), fue otro argumento que ayudó a resolver la contradicción: ¿cómo incorporar al conocimiento, de los estudiantes de la carrera, las interioridades de la profesión y el estado actualizado de las problemáticas profesionales si no están contenidas en ninguna disciplina académica?

Teoría y práctica del trabajo del instructor de arte, añade, en su sistema de conocimientos, el reconocimiento y también el dominio de aspectos esenciales de la profesión, aquellos que sirven de plataforma y punto de partida para toda

su actuación profesional, pues contribuye a que el estudiante: domine en toda su amplitud y desde los primeros semestres de la carrera sus diversos contextos laborales, hace transitar al alumno por las interioridades no siempre visibles de cada función profesional asignada al nuevo instructor de arte y a fomentar una identificación con la profesión, pero también con la carrera porque es el escenario donde le ayudan a forjar un sentido de identidad con lo que estudia y, a la vez, con lo que hace.

No se soslaya el hecho que los estudiantes de la carrera han estado en contacto con el objeto de su profesión en nexos con sus modos de actuación, desde antes de su egreso de la formación precedente, esa circunstancia facilitó la constante retroalimentación de la práctica profesional porque ellos se ven, frecuentemente, ante el reto de desentrañar contradicciones presentes en diferentes situaciones problémicas, casi todas extraídas de sus propias realidades laborales, ello permitió descubrir los aspectos que exigen mayor nivel de preparación para asegurar las habilidades necesarias para su desempeño profesional.

La misma, ha funcionado como base o cimiento para que las restantes materias del plan de estudios asuman con mayor coherencia los tres propósitos generales que tuvo la carrera desde sus inicios, además, funciona como disciplina que se anticipa a las demás y que se mueve en paralelo con ellas para activar o reactivar en el alumno el sentido de provecho que tiene cada asignatura a favor de su preparación profesional. La disciplina responde a la lógica propia de la profesión, da respuestas a exigencias del quehacer profesional, es por su esencia, vinculante con lo laboral, lo investigativo y lo extensionista, por tanto, deviene columna vertebral del plan curricular.

Las conclusiones del quipo de investigación permitieron la fundamentación para la solicitud de modificaciones a los Planes de estudio C y C “perfeccionado”, la misma incluyó:

- El aumento del número de horas para los talleres de perfeccionamiento artístico, pues las horas dedicadas a esta disciplina era insuficiente.
- La reubicación de asignaturas. Didáctica, se inserta en el primer año, la misma estaba ubicada en el IV semestre de segundo año y la antecedía Teoría y

Metodología de la Educación Artística (prevista desde el I semestre de primer año), y esta, en última instancia se constituye en la metodología particular de la especialidad.

- La modificación de nombres de asignaturas por la ampliación del sistema de conocimientos contenidos en los programas, tal es el caso de Metodología de la investigación educativa y cultural.
- Las modificaciones del contenido de enseñanza en asignaturas, como Psicología, la cual sólo trataba la etapa del desarrollo de los adolescentes, ahora aborda la de todos los grupos etarios.

Los resultados alcanzados en el proceso investigativo se presentaron en sesiones de trabajo metodológico en claustros y talleres metodológicos, para propiciar la comprensión, en todo el colectivo de la carrera, de la esencia y los alcances del instructor de arte en el contexto educativo cubano y presentar las exigencias para su preparación, tanto en la formación inicial como en la proyección de la superación continua.

1.2.1 Otros acontecimientos que hacen ostensible los resultados de las transformaciones curriculares y que fortalecen el devenir de la carrera

Una sucesión de hechos y acontecimientos en las diferentes aristas del trabajo se sucedieron entre los años 2011, 2012 y 2013, y constituyen una expresión del fortalecimiento del trabajo científico-metodológico, extensionista investigativo de la carrera, mostrando los resultados de las transformaciones curriculares en función del perfeccionamiento de la formación del profesional.

En la Jornada científico-estudiantil que se desarrolló los días 29 y 30 de junio de **2011** (Memorias de las actividades en Anexo 6 y 7), se presentaron los resultados investigativos de los estudiantes de la cuarta graduación de la Licenciatura en Educación: Instructor de Arte y estuvo matizada por dos momentos significativos.

El primero, cuando en su apertura, la egresada Adalys Peña Torres presentó su trabajo Instructores de arte: una obra para enaltecer. Estudio de caso en Báguano, 1990-2000, quien había recibido Premio en el III Taller Nacional de experiencias científico prácticas de la BJM, una muestra de la consolidación de

la asesoría al trabajo científico-estudiantil y del propósito del claustro de la carrera de reunir los referentes teóricos y prácticos de la profesión que necesitan conocer los nuevos instructores y para honrar a quienes la sostuvieron y le dieron realce por décadas en cada rincón de nuestra provincia. También se hizo un homenaje a María Avilés Rondón, educadora musical, Metodóloga Provincial de Educación Artística, con una vida dedicada a la educación y ligada a la atención de los instructores de arte, quien había llegado a la edad de jubilación, lo que se convirtió en una forma de reconocer y gratificar la labor del maestro y de favorecer la orientación profesional.

La esperada legalización de las modificaciones a los Planes de estudio C y C “perfeccionado”, la obtuvimos en octubre de **2012**, con la aprobación por las Resoluciones Rectorales 288, 289 y 290 del 2012 (Ver Anexo 8) de los ajustes, resultado, del cumplimiento de las tareas del Proyecto de investigación: perfeccionamiento de la formación inicial y permanente del instructor de arte, beneficiando así, el enfoque profesional de las disciplinas y asignaturas, y una mayor consonancia con el perfil del profesional.

En otro sentido, la posibilidad de algunos profesores de la carrera, de acceder por la vía de superación posgraduada, a los fundamentos teóricos y metodológicos que requerían para comprender los sustentos de las alternativas que habían adoptado en el desarrollo de los programas de sus asignaturas, se hizo patente en los trabajos finales, en opción al título académico de Especialistas en docencia en Psicopedagogía, defendidos en abril del **2012**.

La profesora, Mailín Martín González, presentó: La organización didáctica del trabajo de obras musicales para la disciplina Taller de Coro. Sistematización de una experiencia en la Licenciatura en Educación: Instructor de Arte, en la cual establece una concepción lógica de la disciplina, la producción de un nuevo conocimiento, a partir del análisis crítico de la práctica concreta elaborando un primer nivel de conceptualizaciones, de enfoques teóricos y metodológicos, que perfeccionan la preparación del instructor en formación para cumplir su rol.

El procesamiento, selección y ubicación de obras corales en función del tratamiento didáctico de los contenidos del programa enriqueció la metodología de la enseñanza de esta disciplina, al ofrecerle al profesor variantes más

productivas para la presentación y análisis de los distintos elementos del lenguaje coral.

La autora, antes mencionada, elaboró un *Folleto didáctico: el repertorio de obras musicales para la disciplina Taller de coro en la carrera de Licenciatura en Educación: Instructor de arte*, contentivo de orientaciones metodológicas para el montaje de canciones en los diferentes niveles de educación, de una selección de partituras (a partir de los años de estudio de la carrera), las letras de las obras, las referencias de los compositores, audiciones, así como indicaciones para su búsqueda y ubicación en bibliografía especializada.

Por su parte, Gualberto Abreu Escalona presentó: Sistematización de una experiencia en relación con la determinación de las habilidades profesionales específicas del Instructor de Arte que se forma en la Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero, en la especialidad de música.

La determinación del sistema de habilidades profesionales específicas del instructor de arte que se forma en la especialidad de música y sus correspondientes invariantes, se ha convertido en un cuerpo teórico-metodológico de un valor indispensable para la preparación de los profesores, como un requisito que asegura la eficacia de su labor docente.

Los resultados de este trabajo, como fruto de la sistematización de la experiencia vivida en la labor que realiza como profesor y jefe de disciplina, en diferentes momentos y espacios, contienen una rica información que desde lo teórico-metodológico se constituye en referente para la didáctica particular de la Educación Musical, toda vez que orienta a los docentes en relación con el modo de operar con las habilidades específicas de esta área.

Y, el profesor René Escalona Pérez, presentó el programa “Componentes del lenguaje plástico infantil” como solución a problemas profesionales detectados a partir del diagnóstico en la asignatura Teoría y Metodología de la Educación Artística.

El programa se concibió como curso optativo para 4to año de la carrera y en su sistema de contenidos se incorporaron, aquellos que constituían carencias, con sus fundamentos psicopedagógicos y estéticos para que los instructores pudieran realizar con la calidad requerida, la dirección de las actividades de

producción y de apreciación plástica en los diferentes contextos y edades infantiles, así como insertarse en la dirección del trabajo metodológico de los colectivos docentes de las escuelas de manera consciente y con la preparación requerida. A partir de los resultados alcanzados en la implementación del programa, se decidió, insertar estos contenidos en los programas de los demás años.

Los trabajos finales elaborados y presentados por los docentes les proporcionaron un crecimiento profesional y un enriquecimiento de sus prácticas, perfeccionando así el proceso de formación. Sus resultados trascendieron en el tiempo por la aplicabilidad y generalización logradas.

El 17 de mayo del propio año fue fundada la Cátedra Aquiles Nazoa (Ver Anexo 9), se retomaba con nuevas fuerzas un proyecto ideado desde de los años noventa y postergado por diversos motivos. Su principal utilidad se concentra en el acumulado de construcciones simbólicas que alrededor de la obra de Nazoa -y de su diverso tratamiento artístico- se teje entre profesores y estudiantes desde los años noventa y hasta hoy. La capacidad de los textos poéticos -y de la obra toda de Aquiles- para imantar a las personas desde su profundo humanismo, ha generado una especie de energía recurrente que impregna a nuestros espacios colectivos de una sensibilidad latente, de una profusión casi segura de emociones.

La interpretación pública de su obra en cualquiera de los lenguajes artísticos, provoca ese tipo de placer beneficioso que acrecienta la inteligencia y enriquece el espíritu, esa clase de deleite que enseña porque conmueve o porque anima, cautivando sutilmente al ser sensible y pensante.

La utilidad de esta experiencia ha estado matizada, además, por un punto de enlace evidente: en las obras de Nazoa los elementos que expresan la identidad cultural del pueblo venezolano son, relativamente cercanos a nuestra propia identidad como cubanos. La interpretación de esa proximidad cultural también ha sido un ejercicio de crecimiento para el público juvenil o adulto de nuestra Universidad. Por ello, se afirma que Aquiles nos ha provisto de una obra magistral que se ofrece como oportunidad inapreciable para educar la sensibilidad y la espiritualidad, a través de las artes y de las culturas, una

herramienta sumamente válida para colocar siempre en el centro al ser humano y enaltecer y estimular la expresión de sus más altos valores.⁸

La Cátedra se convirtió en otro escenario formativo y a partir de su propio precepto, de enaltecer y fomentar la vocación humana y la educación a través de las artes, ha favorecido la apertura del trabajo científico-estudiantil a campos temáticos que fortalecen el arsenal teórico y práctico del instructor de arte, con Trabajos de Cursos y de Diplomas que aportan al estudio de la historia y la cultura local y a la historia de la instrucción artística de la provincia.

Otro acontecimiento, de alta significación para nuestro colectivo fue el otorgamiento, el 20 de octubre del **2012**, de la condición de Miembro de Honor de la Brigada de Instructores de Arte José Martí, al profesor Milton Ventura Reyes Santos. Lo hicieron merecedor de tan alta distinción sus múltiples actividades como miembro fundador del Grupo asesor de la Brigada “José Martí” en la provincia y consultor de la Dirección Nacional desde el año 2006; profesor de varias disciplinas académicas fundamentales en la Licenciatura, a las que ha aportado su peculiar estilo, marcado por el sentido crítico y la construcción colectiva de soluciones a los retos actuales del ejercicio de la profesión; tutor y consultante de múltiples Trabajos de Diplomas, varios de los cuales han obtenido resultados relevantes en eventos nacionales como los Talleres de Experiencias de la BJM, el Fórum Nacional de Ciencias Pedagógicas.

Resultado de un trabajo científico y metodológico sostenido y la voluntad de continuar perfeccionando la carrera y concretar desde la Universidad las reelaboraciones producidas, un año después, en el **2013** surge “***Siembra de perales***” un proyecto cultural de naturaleza socioeducativa liderado por estudiantes y profesores del Departamento de Educación Artística, adquirió el nombre en correspondencia con la idea sobre la formación del hombre nuevo expuesta por el Che en *El socialismo y el hombre en Cuba*: “*Es posible injertar al olmo para que dé peras, pero simultáneamente habrá que sembrar perales*”.

“La cultura sobre la cual opera la universidad es un símil conceptual del mundo en su totalidad, en que se reflejan todas las

⁸ Fragmentos de la fundamentación de la Cátedra.

contradicciones sustanciales de la vida social. La universidad no puede actuar como un multiplicador pasivo de una cultura exógena, sino como un participante activo y crítico de la producción de la cultura. Es en la universidad donde puede encontrarse la capacidad de repensar el mundo con sabiduría”.

(Cabrera, 2010, p. 69)

Con esos presupuestos como arsenal teórico principal, el proyecto comienza a desplegar acciones dirigidas a transformar gradualmente la dinámica cultural, del ámbito escolar interno, en las instituciones educacionales de su entorno comunitario más próximo, en el que se localizan 26 centros de todos los niveles y tipos de educación.

Esa disposición espacial privilegiada, de las escuelas, ofrecía la oportunidad de estructurar, en un mismo Consejo Popular, una red de instituciones educacionales que trabajara, sistemáticamente, y de forma articulada por un cambio progresivo en la concepción de los procesos escolares, un cambio que removiera esquemas y patrones tradicionalistas, con respecto al valor de uso de la acción cultural a favor de una mayor efectividad del papel de la escuela como institución decisiva en el desarrollo integral del ser humano y en el mejoramiento de la calidad de vida a escala social.

El proyecto tenía un precedente de signo positivo. Durante los difíciles años noventa un grupo de profesores, aficionados al arte y promotores culturales, nucleados por el departamento de Extensión Universitaria del entonces Instituto Superior Pedagógico, dieron curso a una idea similar que cobró forma bajo el nombre de “**Zona Escolar del Este**”, aunque los propósitos de aquella etapa fueron declaradamente de asistencia y sus modos de acción y los resultados solo se concentraron en la animación cultural de la vida escolar a través de prácticas creativas, actividades y eventos de corte artístico-cultural que, en ocasiones, se extendían a las comunidades aledañas.

Casi tres lustros después, las circunstancias sociales y los retos institucionales eran otros, la universidad se veía ahora abocada a una redimensión de su rol como centro generador de experiencias científico-prácticas que condujeran

hacia una verdadera transformación cultural de sus entornos sociales más cercanos.

En una primera etapa -enero de 2013 a junio de 2015- la concepción del proyecto se basaba solamente en acciones de intervención artístico-cultural asumidas por alumnos y profesores de la LIA e instructores de arte de la BJM del Consejo popular Pedro Díaz Coello (Anexos 10 y 11). El proceder característico de esta etapa incluyó el análisis previo del diagnóstico socioeducativo y cultural que poseía cada escuela. Con esa información básica se acometía la preparación conjunta de los estudiantes de un determinado año de la carrera e instructores de arte que laboraban en el Consejo.

Las acciones concebidas y ejecutadas eran resultado de la proyección metodológica de los colectivos de la Licenciatura en Educación: Instructor de Arte y del trabajo interdisciplinario de sus principales disciplinas y asignaturas.

La incursión en el ámbito escolar se producía en forma de una intervención escalonada de equipos de instructores de arte por grupos y subgrupos, con acciones de educación, a través de las artes y animación sociocultural, concebidas por edades y ajustadas a los espacios y horarios consensuados con la dirección de la propia institución educativa. Al cierre se realizaba la evaluación colectiva (in situ) de los resultados.

En el IX Congreso Universidad 2014 (p. 4) se plantea: “La extensión universitaria debe concebirse en cuatro dimensiones: la institucional (académica sustantiva), la dialógica, la transformación social y la pedagógica (educación experiencial), se requiere trabajar la extensión universitaria como parte del perfeccionamiento del proceso”. Ese es el sentido en el que hemos entendido la extensión universitaria, como parte del proceso formativo y en articulación entre los agentes educativos y los contextos, al mismo tiempo como dinamizadora de la relación e interacción entre la universidad y la sociedad.

El Partenón, la Cátedra Aquiles Nazoa y el Proyecto Siembra de Perales, son exponentes de la preeminencia que se le ha dado a la estrategia de extensión universitaria, algo inusual, en una carrera que existe sólo en la modalidad de curso por encuentros; muestran, además la marcada intención de

recuperar ciertas prácticas culturales tradicionales del ámbito universitario que distinguía, en las dos últimas décadas del siglo pasado, la formación de los profesionales en nuestra institución. Asimismo, se consolidan como otros escenarios de formación, donde el aprovechamiento del poder transformador de la acción cultural se constituye en el factor sinérgico por la concurrencia de energías creadoras y la concertación de una acción conjunta entre los actores sociales que intervienen en el hecho formativo.

En todas estas acciones se fomentaba la participación, el intercambio de saberes y la expresión de los modos personales de sentir, pensar, decir y actuar con lo que va produciendo un conjunto de tradiciones, valores, sentimientos e identidades, que forman el sustrato de la subjetividad social.

En el ejercicio reflexivo afloraron, nuevas interrogantes que inquirían el proceso de la experiencia una de ellas me la aportó Gimeno Sacristán, pues a su decir: "...El profesor al elegir y modelar tareas delimita el escenario de la relación teoría-práctica que puede expresarse en esta última". (Sacristán 1991, p. 49). ¿Cómo se cumple esta relación en la experiencia relatada y qué trascendencia tiene para los profesionales en formación?

Coincido con el propio Sacristán cuando afirma: "Tradicionalmente se ha atendido más a los aspectos interpersonales de ese ambiente que el papel que desempeñan las actividades que se realizan dentro del mismo en la configuración de sus características y poder educativo." (Sacristán 1991, p. 6). Un análisis del valor de estos contextos de aprendizaje y del sistema de relaciones significantes que originan, implicará la presencia de los supuestos de la filosofía, la psicología, la sociología y la antropología cultural.

Y según Ovidio D`Angelo, una categoría imprescindible en la comprensión de la subjetividad social es la de Identidad (personal, grupal, cultural, nacional), que refiere múltiples aspectos de la realidad social material, estructural y espiritual en sus interrelaciones. Por sus distintas aristas, el tema se relaciona con el enfoque de la complejidad y tiene consecuencias prácticas para una proyección adecuada de la política social. (D`Angelo 2002, p. 12)

Los resultados de la reflexión en la acción habían conducido al análisis crítico de los documentos curriculares; a la elaboración del perfil del profesional; a la

reformulación de los objetivos generales, por años y especialidades; a la adecuación de los programas de estudio y sus contenidos, a partir de las demandas de preparación del profesional, por lo que había logrado un fortalecimiento del enfoque profesional. Además, se había reorganizado el tiempo y diversificado los escenarios formativos, pero la investigación no se había concebido para evaluar la relación entre los elementos configuradores del diseño curricular y su pertinencia, lo cual no permitía valorar con coherencia la transformación curricular producida. Este convencimiento me condujo a fundamentar y a presentar, nuevamente, como jefa del equipo, el Proyecto: La evaluación del diseño curricular de la Licenciatura en Educación: Instructor de Arte, en Holguín.

1.3.1 Tercer tiempo. Proyecto de investigación: La evaluación del diseño curricular de la Licenciatura en Educación: Instructor de Arte, de la Universidad de Holguín

En el nuevo empeño investigativo regreso a autores cubanos como: Fátima Addine, Carlos y Rita Álvarez de Zayas, Homero Fuentes, Pedro Horrutinier y se incorporan: Otmara González y Ramón Syr Salas. Entre los foráneos se reiteran Gimeno Sacristán, Martha Brovelli, Frida y Ángel Díaz Barriga.

El concepto de diseño curricular ha sido definido por los autores de variadas maneras, en ocasiones se identifica el diseño curricular con el concepto del currículum en su integridad, otros autores identifican el término con su planeamiento o con los documentos que prescriben la concepción curricular (Brovelli, 2001) o con una etapa del proceso curricular.

Para Gimeno Sacristán y Pérez Gómez el diseño curricular:

“... tiene que ver con la operación de darle forma a la práctica de la enseñanza, desde una óptica procesual, el diseño agrupa una acumulación de decisiones que dan forma al currículo y a la acción misma; es el puente entre la intención y la acción, entre la teoría y la práctica.” (Sacristán y Pérez 1995, p. 2).

La visión que había seguido en nuestra experiencia encuentra en Sacristán un sostén al resaltar el vínculo entre la teoría y la práctica.

Díaz-Barriga plantea que “es la estructuración y organización de una serie de elementos orientados a la solución de problemas detectados previamente, donde es preciso considerar el conjunto de fases o etapas que se deberán integrar en el proceso conducente a la conformación de un proyecto o propuesta curricular”. (1993, p. 7)

Frida introduce un aspecto importante, se refiere al conjunto de fases o etapas del diseño curricular. En relación con la denominación de las fases que tienen lugar durante el diseño curricular, existen varios esquemas, pero en sentido general las fases que pueden considerarse más generalizadas en la literatura son:

- Fundamentación de la carrera profesional
- Determinación del perfil
- Estructuración del plan de estudios
- Desarrollo del plan de estudios

Con anterioridad he señalado que en el curso 2010/2011 cuando se comienza a aplicar en todas las carreras pedagógicas el Plan D, en la Licenciatura en Educación: Instructor de Arte, se inicia el Plan C “perfeccionado”, con un acercamiento al nuevo plan de estudio solo en su estructuración, y una evidente tendencia de homologar, para todas las carreras, varias disciplinas del currículo básico, lo cual, según mi consideración, significó una impericia al desconocer lo postulado en el Modelo de Actuación Profesional, no solo porque se había convertido en el documento base del Plan de estudio D y se ajustaba a mi perspectiva de la formación del profesional, sino también porque en este se combinan las exigencias del aprendizaje con el imperativo de mayor pertinencia para responder a las expectativas de la sociedad.

El vínculo Universidad-Sociedad en Cuba no se considera una función, entre otras, sino una cualidad de todas las funciones que la Universidad realiza. Para designar ese vínculo estrecho de las instituciones universitarias con la sociedad, se emplea el concepto de pertinencia social, entendida como las múltiples relaciones que

se construyen entre la universidad y el entorno; vínculos, nexos, interacciones, en los que universidad y sociedad experimentan profundas transformaciones. (Aldana-Aldana, 2010, p. 35)

1.3.2 Una evaluación de lo diseñado y los resultados.

Brovelli (2001, p. 113) considera el diseño curricular como los documentos prescriptivos y normativos del currículo y ofrece orientaciones valiosas para efectuar la evaluación del diseño curricular a partir de las siguientes dimensiones e indicadores

a) La congruencia de la propuesta curricular

Analizar la relación entre los diferentes elementos que la integran (objetivos, contenidos, formatos curriculares, etc.), confrontándolos con los fundamentos y con el perfil profesional que se pretenda, a fin de detectar omisiones, incongruencias, contradicciones, que puedan afectar a la calidad de la propuesta.

b) La viabilidad de la propuesta curricular

Requiere del estudio de las exigencias de la propuesta y de su relación con los recursos materiales y humanos existentes, como así también las formas de organización y funcionamiento institucional, a efectos de ir produciendo los cambios necesarios y la reorganización de los recursos existentes o la búsqueda de otros nuevos.

c) La integración entre los distintos organizadores curriculares

En este punto, habrá que atender las relaciones entre los distintos organizadores curriculares o formas organizativas adoptadas (espacios, formatos de trabajo), y el aporte de cada uno de ellos a la formación total que se espera lograr a través del desarrollo del diseño previsto.

A las estimaciones de Brovelli, debo agregar la contribución de un grupo de investigadores del Centro de Estudios de la Educación Superior “Manuel F. Gran”, de la Universidad de Oriente encabezados por el Dr. C Homero Fuentes, con su propuesta, del ya referido, Modelo Curricular denominado Modelo de Actuación Profesional.

El Modelo de Actuación Profesional se sustenta, básicamente, en la idea de traer al diseño de las carreras las regularidades y características de la profesión correspondiente y en la necesidad de que los aspectos teóricos y conceptuales que definen la carrera y que responden a la profesión, tanto desde el punto de vista educativo como instructivo, sean trasladados por las vías del diseño curricular hasta las asignaturas y sus temas, pasando por las disciplinas y los años y atendiendo con la misma significación los componentes académico, investigativo y laboral, con el propósito de que prevalezcan sus postulados teóricos, llegando inclusive, hasta la concepción de la etapa de postgrado como aquella que completa la formación continua de los egresados y que debe armonizar consecuentemente con el pregrado. (Fuentes-González y Cruz-Baranda, 2002, p 3)

Las principales premisas planteadas en el Modelo de Actuación Profesional y las indicaciones de Brovelli (2001) me valieron para consumar la intención de nuestro segundo proyecto de investigación. Las tareas ejecutadas por los miembros del proyecto de investigación consistieron en: la determinación de los indicadores por dimensiones, la confección y aplicación de los instrumentos investigativos (Anexo 12), para la evaluación de los indicadores, el procesamiento de los resultados y la determinación de las fortalezas y debilidades en cada una de las dimensiones.

Los indicadores elaborados para examinar la dimensión **congruencia de la propuesta curricular** abarcaron las dimensiones: académica, laboral, investigativa y extensionista porque no se trataba de evaluar un diseño curricular en sus inicios, pues ya se habían efectuado estudios precedentes, en el primer proyecto de investigación y aportaban valoraciones críticas, de algunos elementos del diseño de la carrera, las cuales indefectiblemente, se debían tener en cuenta para reconsiderar, corroborar o validar su puesta en práctica. Del mismo modo las dimensiones e indicadores, elaborados, permiten evaluar la variable: **pertinencia del currículo** de un modo esencial, pues se han tomado en cuenta aquellos aspectos de la proyección del proceso de formación

profesional que son decisivos para que el instructor de arte pueda dar respuesta a las exigencias sociales y laborales que el momento actual le plantea. (Castro-Fuentes y Reyes-Santos, 2018, p. 4)

La dimensión académica

Indicadores

- Correspondencia entre las exigencias de la preparación del profesional en formación y los objetivos y habilidades que se declaran en el modelo y perfil del profesional.
- Correspondencia entre las demandas de la preparación del profesional y la enunciación de los problemas profesionales.
- Correspondencia de los contenidos de los programas de disciplinas y asignaturas con los problemas profesionales que deben resolver los estudiantes y egresados en los diferentes contextos de actuación.
- Correspondencia entre las exigencias de la preparación del profesional y los resultados de los egresados en sus prácticas profesionales.

Los resultados obtenidos se describen a continuación consignados como fortalezas y debilidades:

Fortalezas

-Se evidencia que, con los sucesivos análisis críticos y adecuaciones de los principales documentos de la carrera, se ha logrado un acercamiento a las necesidades reales en la formación de este profesional, pues se comprueba la correspondencia entre los requerimientos de la preparación del profesional en formación y los objetivos y habilidades que se declaran en el modelo y perfil del profesional.

-Se confirman los propósitos de la Licenciatura en Educación: Instructor de Arte: consolidar la formación humanista, profundizar en la formación pedagógica, perfeccionar la formación técnico-artística y se ratifican las asignaturas que contribuyen con estos.

-Se constata que los contenidos ajustados en los programas de varias asignaturas están en función de la preparación de los estudiantes para resolver

los problemas profesionales a los que se enfrentan en su labor en los diferentes contextos de actuación.

-En los programas de disciplinas y asignaturas se encuentran precisadas las habilidades generales y específicas que le exige su desempeño profesional.

-Se confirma y valida la Disciplina Teoría y práctica del trabajo del instructor de arte (TPTIA) como currículo propio y disciplina vertebradora de todo el plan de estudio.

-Se comprueba que TPTIA le ofrece un análisis objetivo y actualizado del ejercicio de la profesión, pues los estudiantes se enfrentan al reto de desentrañar contradicciones presentes en diferentes situaciones problemáticas, extraídas de sus propias realidades laborales.

-Los materiales elaborados como resultado del trabajo científico-metodológico constituyen un instrumentos de inestimable valor pues enriquecen los saberes para cumplir con las demandas profesionales, entre estos pueden citarse: **“El instructor de arte una profesión peculiar”** en el que se identifican los rasgos que distinguen a la profesión del instructor de arte y su expresión en el proceso de formación desde las diferentes disciplinas de la carrera lo que enriquece la estrategia curricular de la misma.

“El taller por dentro” (Anexo 13) fue otro de los materiales elaborados en el que se brindan precisiones sobre el diseño y la conducción de talleres de apreciación/creación artística e interdisciplinarios uno de los problemas profesionales que afrontan los instructores de arte. El documento contiene los requisitos que exige esta forma de organización docente y enfatiza en la necesidad de la creatividad y flexibilidad constantes que propicien un ambiente de comunicación afectiva donde se reconozcan los roles de la dinámica grupal inherentes al taller como espacio interactivo, de construcción conjunta.

Debilidades

-No se han logrado ajustar la totalidad de los programas de disciplinas y asignaturas de formación general a las particularidades del perfil del profesional.

-No siempre los problemas profesionales son tratados desde el trabajo metodológico de los colectivos años.

-El enfoque interdisciplinario no satisface al diseño curricular y al mejoramiento curricular alcanzado.

La dimensión laboral

Indicadores

- Declaración de las habilidades generales y específicas para su desempeño profesional en los programas de disciplinas y asignaturas.
- Presencia en los contenidos de los programas de disciplinas y asignaturas, de la diversidad de demandas teóricas y metodológicas que le plantea al instructor el ejercicio de la profesión en la actualidad.
- Declaración de contenidos teóricos y habilidades prácticas en las distintas disciplinas para enfrentar la polifuncionalidad del instructor de arte.

Fortalezas

-Se constata que los contenidos ajustados en los programas de varias asignaturas sirven, de forma directa, a la preparación de los estudiantes y egresados para resolver los problemas profesionales a los que se enfrentan en su labor en los diferentes contextos de actuación.

-Se reconoce el nivel de aplicación de los contenidos recibidos por los estudiantes y egresados para cumplir con las funciones sociales en el ámbito escolar-comunitario.

-Se favorece, con el fortalecimiento del trabajo metodológico de los colectivos de años, la relación interdisciplinaria en la solución de tareas profesionales comunes que les demandan sus contextos laborales cotidianos.

-Es evidente la madurez que van alcanzando muchos estudiantes al asumir la proyección creadora y la actividad investigativa, que fomenta la carrera, como vías para desarrollar modos de actuación profesional efectivos.

Debilidades

-Es insuficiente, en algunos estudiantes y egresados, el dominio y aplicación de las herramientas didáctico-metodológica que demanda su labor.

-No se logra, en todos los estudiantes y egresados, las destrezas necesarias para que cumplan con su polifuncionalidad.

-Necesidad de un programa de seguimiento a egresados para conocer su desempeño profesional.

La dimensión investigativa

Indicadores

- Proyección de la actividad investigativa de los docentes, estudiantes y egresados en función del desarrollo de los modos de actuación profesional.
- Proyección de la actividad investigativa de los docentes, estudiantes y egresados para el estudio y conocimiento de la historia de la profesión.
- Proyección de la actividad investigativa de los estudiantes en la búsqueda de experiencias de referencia por manifestación artística o esfera de trabajo del instructor de arte.

Fortalezas

-Existencia de tareas investigativas en el Departamento, así como líneas del Trabajo científico-estudiantil, en sus diferentes modalidades, que sus resultados aportan al estudio de la historia, la cultura local y de la instrucción artística de la provincia.

-La apertura del Trabajo científico-estudiantil a campos temáticos que fortalecen el arsenal teórico y práctico del instructor de arte. Se significa que se han asumidos métodos que penetran el campo de la antropología, pues se han realizado 48 historias de vida y 8 estudios de caso, de instructores de arte, instituciones, agrupaciones y personalidades de la cultura holguinera, los que constituyen un valioso legado de aquellos instructores de las primeras generaciones, considerados paradigmáticos por sus modos ingeniosos y eficaces de hacer, de educar y de crear. (Ver Anexo 14)

-La recuperación de las memorias individuales y colectivas de instructores de arte de otras generaciones se convierte también en una herencia de invaluable utilidad práctica, con el registro detallado de sus métodos personales de trabajo que revelan contenidos de las metodologías particulares.

-La reconstrucción de esas trayectorias sirve también para establecer o confirmar los rasgos distintivos de la profesión, propiciar la reflexión individual y

colectiva en torno a experiencias profesionales del pasado y del presente que son paradigmas de modos de actuación y formas efectivas para enfrentar las problemáticas que hoy limitan su desempeño.

-Se han desarrollado varias experiencias científico-prácticas, en las que los instructores de arte han ofrecido solución real a diversos problemas en los contextos educativos y socioculturales en los que se desempeñan.

-Se realizan valiosas indagaciones sobre la cultura popular tradicional las que han favorecido su preservación y promoción.

-La Comisión Nacional de la carrera aprobó la propuesta y fundamentación realizada por el colectivo de Holguín, de un ejercicio teórico- práctico como forma de culminación de estudio para los estudiantes que deben realizar exámenes estatales y ejercicios profesionales. (Anexo 15)

-Se constata la participación de estudiantes y egresados de la carrera en Eventos Nacionales tales como: Forum de Ciencias Pedagógicas, Memoria Nuestra (Romerías de Mayo), Taller Nacional de Experiencias Científico-Prácticas de la Brigada “José Martí”, en los que han obtenido premios y menciones.

-Se favorece el trabajo científico-metodológico con la realización de trabajos finales en opción al título académico de Especialista en docencia en Psicopedagogía y de la Maestría en Orientación Educativa. (Ver resúmenes en Anexos 16 y 17)

Debilidades

-Se subestima por una minoría de los estudiantes la actividad investigativa como vehículo que puede favorecer el desarrollo de su labor creadora, educativa y promocional

-Los estudiantes tienen dificultades para determinar problemáticas reales que requirieran ser investigadas en los diferentes contextos de actuación

-Reiteración de temas de investigación en los Trabajos de Cursos y Diplomas.

-Dificultades para realizar una síntesis de los resultados obtenidos para realizar su presentación.

-Escasa participación de estudiantes y egresados con sus resultados investigativos en eventos como el Premio de cultura comunitaria dedicado a

reconocer a las personalidades con una contribución a la promoción y preservación de la cultura y las tradiciones.

La dimensión extensionista

Indicadores

- Participación de los estudiantes en el sistema de actividades extensionista como protagonistas de su proceso de formación.
- Potencialidades de la Cátedra Aquiles Nazoa y del proyecto “Siembra de perales” para extender al contexto escolar-comunitario su accionar educativo y socio-cultural.
- Contribuciones que pueden brindar aquellos actores sociales que suelen acometer acciones de transformación en el entorno sociocultural de la escuela y la comunidad a la labor de los instructores de arte y al proceso educativo de la carrera.

Fortalezas

-Se evidencia la participación activa de los estudiantes como protagonistas de su proceso de formación, en su intervención en matutinos, vespertinos, actividades político-culturales, galas, veladas, en eventos y festivales de artistas aficionados, tanto como actores directos como conductores de grupos de aficionados.

-Los resultados de los Talleres de Perfeccionamiento Artístico y las evaluaciones y exámenes integradores se han presentado en espacios públicos y han llegado a convertirse en hechos culturales en la institución.

-La **Cátedra “Aquiles Nazoa”** es una entidad que ha encauzado de manera inteligente la actividad pedagógica y la energía creadora de los jóvenes instructores en decenas de espacios del ámbito educativo y sociocultural holguinero, también ha realizado reconocidas presentaciones en las instituciones capitalinas La Casa del Alba Cultural y la Clínica Internacional La pradera.

-El impacto alcanzado por el proyecto se expresa en la transformación gradual del ambiente sociocultural de escuelas primarias, secundarias básicas y centros de educación especial y en la preparación de directivos de Educación,

Cultura y la Brigada José Martí; así como de maestros, bibliotecarias, asistentes educativas, profesores de educación física y computación, guías bases, psicopedagogos, logopedas y promotores culturales, en una articulación coherente.

Debilidades

-No es homogénea la contribución de los estudiantes de las diferentes especialidades con los proyectos extensionista de la carrera.

-Una organización curricular que limita las acciones de preparación y ejecución de los proyectos.

-Sobrecarga para estudiantes y profesores al sumarse a las actividades extensionistas planificadas por la carrera, las peticiones de otras instancias de la universidad.

Siguiendo a Brovelli se debía comprobar, además, **la viabilidad de la propuesta curricular** la misma requiere del estudio de las exigencias de la propuesta y de su relación con los recursos materiales y humanos existentes. En este sentido se elaboraron indicadores para comprobar la preparación del claustro y la existencia de los recursos materiales necesarios.

Indicadores

- Preparación del claustro para comprender la esencia y los alcances del instructor de arte en el contexto educativo cubano.
- Preparación del claustro para contextualizar los contenidos de las disciplinas y asignaturas a las demandas de preparación de este profesional en formación.
- Preparación de los profesores principales para dirigir el trabajo metodológico de los colectivos de disciplinas y asignaturas que favorezca la relación interdisciplinaria en la solución de tareas profesionales concretas que le demanda su contexto laboral cotidiano.

Fortalezas

-La voluntad y dedicación del claustro ha favorecido la preparación de los instructores de arte para el encargo social que deben cumplir.

-La flexibilidad y reflexibilidad del claustro ha permitido proponer y aplicar modificaciones al plan de estudio y validaciones constantes a programas de disciplinas y asignaturas.

-Presencia en el claustro de profesores con experiencias internalizadas cercanas al accionar de los instructores de arte que los guían a conducirse en correspondencia con las particularidades de su labor.

-Probada capacidad de instructores noveles, los que comienzan a incorporarse al claustro del Departamento de Educación artística desde 2010 y han logrado el ejercicio de la docencia universitaria, en perfecta coherencia con el desarrollo de sus funciones profesionales como instructores de arte.

Debilidades

-Se mantienen, en algunos profesores del claustro de la carrera, limitaciones para asumir las exigencias del profesional en formación.

-La composición tradicional del Departamento en especialistas de plástica y música limita el asesoramiento sostenido a las manifestaciones de danza y teatro.

-Los colectivos de las especialidades de Teatro, Danza y Artes Plásticas no han mantenido la sistematicidad en el trabajo metodológico como el desarrollado por la especialidad de música.

-La no permanencia de los profesores de prestación de servicios impartiendo sus asignaturas durante varios cursos, impide una coherente y sostenida línea de trabajo de preparación en función de las demandas de este profesional en formación.

Recursos materiales

Indicadores

➤ Existencia de recursos materiales para el desarrollo de la docencia de las asignaturas de la Disciplina Historia y apreciación de las artes y asignaturas específicas de las cuatro especialidades: música, plástica, danza y teatro.

➤ Existencia de locales con las condiciones necesarias para el desarrollo de los talleres de perfeccionamiento Artístico.

Fortalezas

-Existencia de un banco de materiales audiovisuales de la Historia de Arte Universal y Cubano ubicados en el sitio <http://media.ucp.ho.rimed.cu>

- La calidad del aula virtual de la asignatura Educación Artística I y II.
- Existencia de una compilación de Bibliografía especializada digitalizada de diferentes asignaturas de la carrera.

Debilidades:

- La carencia de materiales y medios de enseñanza limitan la optimización y la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Insuficientes locales y recursos materiales para el desarrollo de la docencia de los talleres de perfeccionamiento artístico.
- Locales no adecuados para el desarrollo de la docencia de las especialidades de danza y teatro lo que repercute, no solo en la calidad de las clases o de los ejercicios práctico-creativos, también provoca interferencias en el ambiente sonoro de la facultad.
- Se cumplen, parcialmente, los objetivos de los Talleres de orientación de las artes plásticas, pues para su desarrollo solo se cuenta con los mismos materiales que se les entrega a las escuelas primarias.
- La no existencia, en el área, de computadoras, DVD o de un equipo de música con puerto USB y lector de DVD, ha limitado el uso de los materiales audiovisuales que son imprescindibles para el desarrollo de los contenidos previstos en las asignaturas que integran la Disciplina Historia y apreciación de las artes.
- No se poseen las audiciones necesarias de los diferentes estilos de la música y la danza universal, latinoamericana y cubana.

Por último, Brovelli plantea la evaluación de **la integración entre los distintos organizadores curriculares**. Según la autora, habrá que atender a las relaciones entre los distintos organizadores curriculares (espacios, formatos de trabajo), y al aporte de cada uno de ellos a la formación total que se espera lograr a través del desarrollo del diseño previsto.

Indicadores

- Forma de organización de los encuentros.
- Aprovechamiento del tiempo de los concentrados.
- Relación de los encuentros y los interencuentro.

Fortalezas

-Genera un alto grado de satisfacción en los estudiantes el aprovechamiento real de los encuentros de una semana al mes para cada año/especialidad, siempre en la sede central.

-Se logra una mayor sistematización en el desarrollo de las habilidades técnico-artísticas con la concepción de los encuentros durante una semana.

-Resulta un acierto la concepción del encuentro como oportunidad para combinar la docencia, la orientación del trabajo independiente y la realización de actividades artístico-creativas de distinto tipo que les deja al instructor de arte un referente metodológico sumamente útil.

-La concepción de los encuentros favorece el vínculo de los estudiantes con el acontecer cultural de la ciudad.

Debilidades

-No siempre la distribución del tiempo en los concentrados favorece el trabajo colectivo para la solución de problemas profesionales comunes.

-Es necesario repensar la organización del interencuentro y las opciones creadas para dar solución a las demandas de preparación de los estudiantes, a partir del incremento de asignaturas y horas dedicadas a la formación general en el Plan de estudios C “perfeccionado”.

Un acercamiento a los resultados desde la evaluación de lo diseñado y ejecutado condujo a proyectar acciones de mejora relacionadas, con las debilidades diagnosticadas, entre las que se encuentran:

- Concluir el ajuste de los programas de disciplinas y asignaturas de formación general en correspondencia con las particularidades del perfil profesional.
- Realizar un taller a nivel de los colectivos de años para acelerar la implementación de las acciones concebidas en función de mejorar el trabajo metodológico, la labor educativa y la formación del profesional en general
- Perfeccionar el trabajo metodológico en los colectivos de disciplinas en relación con el tratamiento a los problemas profesionales.

- Fortalecer el trabajo metodológico de los colectivos pedagógicos para favorecer la relación interdisciplinaria y transdisciplinaria en la solución de tareas profesionales que le demanda su contexto laboral cotidiano.
- Coordinar con la Metodóloga Provincial de Educación estética y el Centro Provincial de Casas de cultura, la selección de las escuelas, comunidades, proyectos comunitarios e instructores de arte con experiencias de avanzada que puedan servir de referencia en las diferentes funciones que desempeñan los instructores de arte.
- Cambiar la visión del interencuentro desde el propio encuentro con la orientación de tareas, trabajos independientes e investigativos vinculados estrechamente con la práctica cotidiana de los estudiantes.
- Elaborar un programa de seguimiento a egresados.
- Continuar ofertando el Diplomado “Promoción de la cultura y las prácticas artísticas en el contexto escolar-comunitario”, modalidad de postgrado concebida, especialmente, para responder a las necesidades de superación de instructores de arte, metodólogos de Educación y especialistas del Sistema de Casas de Cultura.

En el aspecto organizativo:

Concebir horarios y espacios para:

-Ocuparse de la solución de problemas profesionales comunes y tareas profesionales integradoras.

-Visualización de películas y otros materiales audiovisuales; presentación de libros y discos; elaboración de guiones para galas, veladas, festivales; elaboración de cadenas de juegos, diseño de técnicas de participación y conducción de actividades de participación; además, sesiones para el trabajo de montaje de formas genéricas no habituales como: coros hablados, declamaciones, pantomimas y performances.

Los resultados obtenidos en la evaluación de las dimensiones e indicadores evidencian la transformación curricular que se había producido. “... Los cambios, acumulados sistemáticamente durante varios cursos, traen como consecuencia la necesidad de modificaciones de mayor envergadura, que van más allá del marco curricular bajo el cual fueron concebidos,

rebasándolo y con ello dando lugar a un nuevo proceso de transformación curricular”. (Horrutinier, 2006; p. 4)

Debo significar que los resultados comprobados y las acciones para perfeccionar el funcionamiento de la carrera, me condujeron a aseverar que se estaba produciendo un proceso investigativo constante que ha provocado una transformación curricular, pero de mayor complejidad que la definida por Horrutinier, porque está ocurriendo un enriquecimiento continuo entre el currículo diseñado y el currículo ejecutado en su transformación.

En la formulación de los objetivos del proyecto de investigación se precisaba un intento de abarcar solo la evaluación del currículo diseñado, sin embargo, los resultados obtenidos sobrepasan los límites que se habían pretendido. ¿Qué había sucedido?; ¿se había determinado con claridad el objeto a ser evaluado? Ante la nueva inquietud resultó esclarecedor el razonamiento “...la necesidad de planificar y desarrollar un proceso de evaluación curricular que permita abarcar tanto al diseño como al desarrollo o puesta en práctica y sus resultados...” (Brovelli, 2001, p.104)

Lo recomendado por Brovelli y la experiencia sistematizada nos había concedido, al claustro de la carrera y a mí, la posibilidad comprender a la evaluación curricular como un proceso que debe estar presente desde el proyecto del diseño curricular, el desarrollo curricular en su ejecución práctica y sus resultados. Este entendimiento me permite continuar el camino de indagaciones y reflexiones.

1.3.3. En el epílogo de la experiencia (2005-2016)

En el discernimiento sintético sobre el conjunto de experiencias cotidianas acumuladas y la identificación de las principales aportaciones y carencias está la posición epistemológica que enlaza la sistematización con la construcción teórica:

- La caracterización del perfil del profesional del instructor de arte, que precisa su objeto, su campo, funciones y tareas profesionales como puntos de partida que orientan todo el proceso de transformación curricular.
- La determinación de diversidad de espacios formativos donde las

aportaciones y la creación colectiva hacen que los estudiantes aprendan haciendo y descubriendo y fortalecen la identidad profesional.

- Aportaciones de metodologías, procedimientos y alternativas didácticas para el tratamiento de los contenidos.

- La selección y jerarquización de los objetivos y contenidos, y su interacción respaldados por la presencia de un claustro con experiencias internalizadas, flexible, reflexivo y colaborativo.

Estas aportaciones apuntan a superar las insuficiencias teóricas-metodológicas detectadas durante la investigación. Sin embargo, el diseño curricular y el mejoramiento curricular no satisfacen aún las demandas del modelo y el perfil del profesional, existe tensión entre la estructura curricular disciplinar y la organización curricular. Por otra parte, resaltaba la necesidad de elaborar procedimientos de integración del currículo diseñado o pensado y el currículo práctico o ejecutado.

Por ello, percibo la urgencia de centrarme en el currículo como proceso, para superar la fundamentación de su dimensión como resultado. Desde esta posición, avizoro como carencia la ausencia de una plataforma teórico-metodológica que ofrezca basamento al currículo desde el modelo procesal. Y en consecuencia declaro como **Problema científico**: ¿Cómo sustentar el modelo curricular procesal en correspondencia con el perfil del profesional de la Licenciatura en Educación: Instructor de Arte?

Conclusiones del Capítulo I

La sistematización que recubrió el devenir de mi práctica, aporta un continuo implícito-explicito de conocimientos basados en la experiencia y las teorías que la apoyan y ayudan a interpretarla, pero un análisis más integrador y el planteo de interrogantes o contradicciones, que no quedaron resueltas, se convierten en desafíos pendientes cuya solución implica entablar no solo un diálogo con reflexiones, sino remitirme a las complejidades epistemológicas que subyacen en los sustentos teóricos de la investigación, los cuales serán expuestos en el presente capítulo.

(...) Cuando investigadores y profesores desarrollan su actividad sin dedicarles mucha atención a los fundamentos filosóficos, especialmente epistemológicos, que deben estar siempre presentes en su quehacer profesional (...) pueden ser víctimas de un empirismo que no siempre asegura los logros esperados. Por el contrario, las fatales cifras de la probabilidad de la correlación entre éxito y error pueden traerles inesperadas sorpresas.

(Guadarrama, 2018, p. 335)

Capítulo II. Encuadre teórico de la investigación

Una investigación, con una estructura tradicional, inicia con la recopilación de referentes y con la búsqueda de consideraciones teóricas en las que se sustenta, a esta etapa la generalidad de los autores la denominan marco teórico; sin embargo, la particularidad del proceso de indagación que asumo me conmina a apropiarme del término encuadre, empleado en las ciencias sociales como "...un conjunto de conceptos y perspectivas teóricas sobre cómo los individuos, grupos y sociedades, organizan, perciben, y se comunican acerca de la realidad".⁹

"Los diferentes ámbitos de la sociedad son hoy reconocidos como casos particulares de sistemas complejos. El ámbito de las actividades educacionales, es pues, otro de los sistemas sociales complejos". (Sotolongo-Codina, 2017; p. 15). Entonces, el estudio epistemológico de la experiencia práctica debe tener lugar a partir de diversas ópticas y desde un enfoque transdisciplinar como corresponde al comportamiento de la realidad.

Lo transdisciplinario tiene como intención superar la fragmentación del conocimiento, más allá del enriquecimiento de las disciplinas con diferentes saberes (multidisciplina) y del intercambio epistemológico y de métodos científicos de los saberes (interdisciplina). Lo que caracteriza a la transdisciplinariedad no es sólo la realidad interactuante sino totalizadora. (Pérez-Matos y Setián-Quesada 2008, p. 34)

Los supuestos teórico-conceptuales y la información nueva que se obtendrá, estarán contenidos en los encuadres teóricos siguientes: **Encuadre legal-institucional, Encuadre filosófico, Encuadre psicológico-sociológico-antropológico, Encuadre pedagógico-didáctico y el Encuadre curricular.** La determinación y estructura de los encuadres me permite poner a interactuar disciplinas científicas donde sus límites se trascienden para estudiar, en toda su proyección, las problemáticas asociadas al objeto de estudio y en

⁹ <https://www.significados.com/marco-teórico/> Página web Significados, es un repositorio de significados, conceptos y definiciones sobre los temas más variados.

correspondencia con las posiciones teóricas, sobre la base de las cuales se fundamenta, concibe y desarrolla el currículo, es la que articula el proceso de desarrollo curricular de manera coherente, tomando posición en torno a una serie de elementos significativos del mismo.

2.1 Encuadre legal-institucional

En las reflexiones sobre reconstrucción de la experiencia se había soslayado el análisis de una fase del proceso de construcción del currículo formal, lo corrobora la interrogante esbozada al finalizar del **Tercer tiempo**: ¿había sido adecuada la decisión de no evaluar el diseño curricular en sus inicios, desde su fundamentación? No, pues se había desestimado que “Las nuevas propuestas curriculares vienen condicionadas, en su origen, por todo un conjunto de factores y normas a los que dicho proceso debe acomodarse (...). Las condiciones normativas delimitan y rigen el proceso (contexto de legitimación)...” (Zabalza 2003, p. 3).

Obviar ese paso me ha impedido tomar en cuenta el complejo escenario en que se dinamiza la Educación Superior, el cual está siendo enfocado desde diversas aristas entre las que se cuenta a los lineamientos que se establecen desde ámbitos universalmente reconocidos, como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), hasta las políticas propias de cada región o nación en que se inscriben las instituciones educativas de este nivel y en las que se expresan las necesidades sociales, presentes a escala mundial, en una realidad regional o nacional, todos en una estrecha interconexión.

“El currículo es un proyecto educativo integral con carácter de proceso, que expresa las relaciones de interdependencia en un contexto histórico- social, condición que le permite rediseñarse sistemáticamente en función del desarrollo social, progreso de la ciencia y necesidades de los estudiantes, que se traduzca en la educación de la personalidad del ciudadano que se aspira a formar”. (Addine-Fernández *et al*, 1995; pág.7).

La propia autora identifica esta condicionante con el nivel macro curricular. De esta manera, cuando se trata de elaborar, o evaluar el diseño curricular, o se quiere diagnosticar la situación real de una determinada profesión, la búsqueda de la información deberá dirigirse, no solo a problemas locales sino a problemas globales y es ineludible la consulta y revisión de documentos de carácter gubernamental, normativas, directrices, resoluciones, circulares, etc., emitidas por organismos, organizaciones e instituciones internacionales y nacionales.

El primer documento analizado fue el formulado en el año 2000 por la Asamblea General de la ONU, donde este organismo internacional estableció **Los Objetivos de Desarrollo del Milenio**,¹⁰ ante los desafíos ambientales, políticos y económicos con que se enfrenta el mundo, los cuales fueron el precedente de la **Agenda 2030** para el Desarrollo Sostenible, un plan de acción a favor de las personas, el planeta y la prosperidad, dirigido también a fortalecer la paz universal y el acceso a la justicia.

La Agenda plantea 17 Objetivos con 169 metas de carácter integrado e indivisible, pero solo me detendré en el **Objetivo IV. Educación y calidad**. Dirigir o garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Y en las **Metas** de este objetivo, están contenidos los indicadores para su cumplimiento. Por ejemplo, el 4.3 plantea “De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria”.

Por otra parte, en la declaración final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, en su apartado b, epígrafe primero expresa: “La Educación Superior es un derecho humano y un bien público social. Los Estados tienen el deber fundamental de garantizar este derecho. Los Estados, las sociedades nacionales y las comunidades académicas deben ser quienes definan los principios básicos en los cuales se fundamenta la formación de los ciudadanos y ciudadanas, velando por que ella sea pertinente

¹⁰ <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/mdgs/>

y de calidad”. (Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2013, p. 92)

Ya me había acercado a lo dictaminado por organismos internacionales y regionales, pero ¿dónde se definen los principios básicos en los cuales se fundamenta la formación de los profesionales universitarios en Cuba?; ¿cuáles son los cuerpos legales que rigen la educación superior en nuestro país?; ¿cuál es el marco normativo general en que se inscribe la formación del instructor de arte y su labor en instituciones escolares y culturales?

El documento rector lo constituye la **Constitución de la República de Cuba**, tanto en la de 1976 con sus diferentes modificaciones, hasta la recién aprobada en el 2019, en sus artículos aparecen lo estipulado en relación con la política educacional y cultural. En su Título III están, específicamente, los fundamentos de la política educacional, científica y cultural, y en su Artículo 32 plantea: El Estado orienta, fomenta y promueve la educación, las ciencias y la cultura en todas sus manifestaciones

Por otra parte, la determinación de la estructura de las carreras y su evaluación debe hacerse en estrecha relación con las prioridades del desarrollo económico y social del país y las transformaciones que tienen lugar en la economía y en la sociedad cubanas, lo cual puede corroborarse con el surgimiento de las diferentes generaciones de planes de estudio de las carreras universitarias, es por ello que la implementación de los **Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución** para actualizar el modelo económico cubano, también tiene su reflejo en los diseños curriculares.

El VI Congreso del Partido Comunista de Cuba del año 2011, aprobó los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución. En ellos se declara, entre otros aspectos, dar continuidad al perfeccionamiento de la educación (143); elevar el rigor y efectividad del proceso docente educativo para incrementar la eficiencia del ciclo escolar (151); y actualizar los programas de formación e investigación en las universidades en función del desarrollo económico y social del país y de las nuevas tecnologías (152).

El contenido de estos Lineamientos le exigió a la educación superior realizar una revisión profunda de los programas de formación y desarrollo de los

profesionales cubanos, en correspondencia con los nuevos escenarios y condiciones complejas de las próximas décadas del siglo XXI.

¿Cómo se expresan en los Modelos del Profesional del Plan C (Curso: 2004/2005) y del Plan C “perfeccionado” (2010), las condicionantes económicas y sociales y la política educacional y cultural? El análisis que continúa permitirá responder la interrogante antes expuesta, al penetrar en lo estipulado en estos documentos rectores.

Modelo del Profesional. Carrera de Licenciatura en Educación: Instructores de Arte. Plan C

En una muy breve fundamentación se plantea: esta nueva carrera de los Institutos Superiores Pedagógicos da respuesta a las transformaciones que en la educación de nuestros niños, adolescentes y jóvenes se realiza en la actual Batalla de Ideas. Está concebida como continuidad de estudios para los egresados de las Escuelas de Instructores de Arte que se gradúan como Bachilleres en Humanidades y que, además, han adquirido una formación profesional de nivel medio superior, a partir de una preparación general, en una de las diferentes especialidades que en estas escuelas se cursan, y que son: Música, Artes Plásticas, Danza y Teatro.

Y en el **Modelo del Profesional. Carrera de Licenciatura en Educación: Instructores de Arte. 2010.** Plan C “perfeccionado” se declara que: La experiencia de estos años, sobre todo desde las últimas transformaciones, unida a las necesidades y demandas que ha planteado la sociedad en las nuevas condiciones históricas, conduce a un nuevo perfeccionamiento del proceso de formación inicial y posgraduada de los educadores.

La necesaria intensificación del desarrollo económico, político y social de nuestro país, la búsqueda continuada del saber, conjuntamente con la educación y el desarrollo de los valores de la identidad nacional, tales como el patriotismo, la dignidad y la solidaridad humanas entre otros, lo cual reclama que la escuela se renueve creadoramente para que todos los niños y niñas, adolescentes y jóvenes, desarrollen sus potencialidades individuales para el esperado crecimiento personal, cultural, social y profesional permanente a favor de los ideales revolucionarios a que aspiramos.

Es el educador el encargado de contribuir desde la cultura artística al desarrollo ideológico de la niñez y la juventud, de lograr que el estudiantado tenga un papel protagónico en todas las actividades escolares, extraescolares y artísticas, para que lleguen a ser personas capaces de marchar al ritmo de los nuevos tiempos, de prestar especial atención al desarrollo de valores y actitudes, de promover la independencia, la responsabilidad, la flexibilidad, la autocrítica, el aprendizaje autodirigido y autorregulado, y el compromiso social. Debe ser culto, utilizar los espacios y escenarios escolares para la educación de los niños y niñas, adolescentes, jóvenes, y adultos. Educar, a través del contenido de las disciplinas artísticas, de incorporar las tecnologías al proceso educativo, interactuar con la familia y el sistema de influencias sociales, en general y artísticas en particular de la comunidad.

El educador, a través del contenido de las disciplinas artísticas, tiene que estar preparado para atender las nuevas necesidades personales y sociales, y saber enfrentar y promover iniciativas ante las nuevas contradicciones. Por estas razones, la carrera debe desarrollar en los estudiantes, futuros licenciados en educación: Instructor de Arte, un alto sentido de la responsabilidad individual y social, lograr que encuentre en el proceso de formación inicial, los mecanismos que estimulen la motivación intrínseca por la labor educativa.

Corresponde a los profesores de la universidad y de los centros escolares, formar un educador que ame su profesión y tenga una jerarquía de valores en correspondencia con los priorizados por la sociedad, a partir de un proceso formativo con un enfoque profesional pedagógico que le permita interiorizar su modo de actuación.

Los Modelos del profesional tanto del Plan C como del Plan C “perfeccionado”, en sentido general, están impregnados de las necesidades sociales globales y nacionales, y orientan sobre el plan de acción que hay que seguir en el desarrollo del currículo, pero desde el primer momento que fueron analizados, se detectó que los objetivos formulados no logran expresar el alcance de la labor educativa y cultural de los instructores de arte, aunque en ellos se ratifican los propósitos presentados por Fidel cuando anuncia el surgimiento de

la carrera: profundizar en la formación humanista y humanística, sistematizar y profundizar la formación pedagógica y perfeccionar las habilidades artísticas.

Comprobé que no existe un objetivo dirigido a favorecer el propósito de perfeccionar las habilidades artísticas, lo que provoca insuficiencias en su formación. Comenzaron así una serie de acciones y tareas desde el trabajo científico-metodológico del departamento y la carrera que se centrarían en **el proceso curricular en la de la Licenciatura en Educación: Instructor de Arte**, convirtiéndose este en el **objeto** de la investigación.

La pertenencia de los estudiantes de la carrera a la modalidad de curso por encuentros, por su condición de trabajadores de las esferas de la educación y la cultura, hace ineludible conocer las normativas que rigen los contextos laborales expuestos en los Modelos de escuela que refrendan el continuo proceso de perfeccionamiento de la escuela cubana actual, y en las directrices del trabajo comunitario, igualmente de las instituciones culturales, otro contexto de actuación de los instructores de arte.

Los procesos de perfeccionamiento de la Educación se han desarrollado en nuestro país en diferentes momentos (1975,1982,1985,1991,1995), todos han intervenido el currículo, el diseño de las asignaturas, el trabajo metodológico, entre otros y han favorecido, sensiblemente, la organización de la labor educativa; pero la realidad social exigió nuevas transformaciones en el currículo de la escuela cubana actual, las mismas tienen sus antecedentes en **“Los Fundamentos teóricos y metodológicos del currículo de la escuela cubana”**, bajo la dirección del Dr. Lisardo García Ramis.

Se pretende acercar la educación cubana al logro de una formación masiva e integral de un ciudadano culto, crítico, flexible, participativo y solidario para enfrentar los retos que le plantea el mundo actual, impactado por la ciencia y la tecnología. En las transformaciones se establece una relación más interdisciplinaria, que debe permitir la atención a la diversidad en la realidad cubana y, fundamentalmente, a los estudiantes en situación de vulnerabilidad; la formación de personas poseedoras de una cultura general integral, mediante el empleo de recursos diversos de orden tecnológico y de las posibilidades de

contar con trabajadores sociales, programas de desarrollo cultural comunitario y escolar, el fortalecimiento de las bibliotecas escolares, entre otros.

Otros cambios promovidos en la organización escolar ocurrieron con el diseño de nuevas formas de la labor educativa e incluyen:¹¹ la implementación de una concepción curricular integral, flexible y contextualizada; la transformación de la labor educativa con la familia y la comunidad y el trabajo en redes de las instituciones educativas en cada consejo popular, entendida en primera instancia como una vía para la interacción, colaboración y complementación entre instituciones educativas y toda la infraestructura existente. La generalización de las modificaciones en el contexto escolar-comunitario como parte del proceso del perfeccionamiento fue respaldada, posteriormente, por la **Resolución No.186 del Ministerio de Educación.** (Anexo 18)

El conocimiento de las diferentes etapas del proceso de perfeccionamiento, ha permitido que sean vivenciadas, acompañadas y valoradas en su ejecución práctica por los estudiantes y profesores de la carrera a través de la Disciplina Teoría y práctica del trabajo del instructor de arte y del Proyecto Siembra de Perales, en una evidente demostración del vínculo universidad-sociedad.

Otros documentos indispensables son el Acuerdo de trabajo entre el MINED, el MINCULT y la UJC, para el trabajo de la Brigada de Instructores de arte “José Martí”, así como los convenios sucesivos emitidos entre el MINED y el MINCULT. (Anexos 19, 20 y 21)

La interrelación entre las propuestas curriculares de los diferentes niveles educacionales, con el contexto político, social, económico y cultural es analizada en la literatura curricular con las categorías bases y fundamentos del currículo, entre ambos conceptos existe una interdependencia y condicionamiento.

“...La tendencia es que el segundo, los fundamentos, incluya el primero, las bases. Así, en la formulación de los diferentes elementos teóricos que sustentan la propuesta curricular, está implícito o explícito, el conjunto de condiciones, de índole múltiple –económicas, políticas, sociales, entre otras– que dan lugar a la

¹¹ Se escogieron los que tienen una mayor relación con la labor de los instructores de arte.

misma. Esto evidencia la existencia de una determinada relación entre las llamadas bases y los fundamentos, que de manera declarada o no, está siempre presente en el marco teórico que justifica el nuevo currículo...” (Addine-Fernández *et al*, 2000, p. 9)

Igualmente, afirma que “Los referentes teóricos y metodológicos más generales, especialmente los filosóficos, sustentan el proceso de construcción curricular y a la vez el análisis de las condiciones objetivas y subjetivas que este proceso desarrolla.” (Addine-Fernández *et al*, 2000, p. 10)

2.2 Encuadre filosófico

“La educación se encuentra siempre condicionada por una visión del mundo y del destino del hombre. Ha estado al servicio de la cultura y de la sociedad, tanto para conservarla-reproducción-, como para renovarla-transformación-. La historia de la filosofía y la pedagogía han marchado unidas y se han fecundado mutuamente. La filosofía es guía principal del pensamiento pedagógico.” (Chávez-Rodríguez, Deler-Ferrera y Suárez-Lorenzo, 2009, p. 10)

Con la premisa de conceder a la filosofía la condición de guía principal del pensamiento pedagógico y con el reconocimiento de que es una disciplina científica que estudia las regularidades esenciales universales de la activa interrelación, tanto material e ideal como objetiva y subjetiva, del hombre con el mundo natural y social se considera, entonces, a la filosofía el supuesto teórico más general del presente proceso investigativo y de su objeto de estudio.

Una primera aproximación a los postulados filosóficos, para emplazar mi práctica, la hago a través de las Tesis sobre Feuerbach (1845), pues... Marx inicia una revolución en la historia de la filosofía, fundada en una nueva concepción del hombre, la actividad humana y la cultura. Nuevas premisas avalan el gran cambio, particularmente la comprensión de la praxis como esencial relación sujeto- objeto y sujeto-sujeto, en un proceso donde lo ideal

y lo material, se convierten recíprocamente, devienen idénticos.
(Pupo-Pupo y Buch-Sánchez, 2008, p.1)

La validez, de este juicio emitido por Pupo y Buch, para el proceso investigativo que desarrollo es vital, al igual que lo enunciado por Gerardo Ramos Serpa en “Los fundamentos filosóficos de la educación como reconsideración crítica de la filosofía de la educación”:

“La actividad humana se entiende como aquel modo específicamente humano mediante el cual el hombre existe y se vincula con los objetos y procesos que le rodean, a los cuales transforma en el curso de la misma, lo que le permite a su vez modificarse a sí mismo y edificar el propio sistema de relaciones sociales en el que desenvuelve su vida”. (Ramos-Serpa, 2005, p. 3) Y agrega: Por fundamentos cosmovisivos de la actividad educativa entendemos aquellas bases conceptuales teórico-metodológicas que están presentes y atraviesan todo este proceso. Entre ellos se encuentran:

- El principio de la práctica.
- El principio del desarrollo.
- El principio de la contradicción.
- La correlación del sujeto y el objeto en la actividad educativa.
- El valor y la valoración en el proceso docente.

(Ramos-Serpa, 2005, p. 4)

En la actividad educativa, la práctica debe entenderse como un lugar de reflexión y análisis sobre los hechos que ocurren en el cotidiano educativo, así como de la reflexión teórica que se confronta con la realidad y posibilita a los estudiantes que integren los componentes teóricos y prácticos de su formación, para que den respuesta a las problemáticas que les presentará la realidad educativa en los diferentes momentos de su proceso formativo y su actuación en los contextos laborales.

Se aporta, así, una nueva mirada a la relación entre la teoría y la práctica, y la tradicional separación entre ambas se va difuminando. Se genera, una relación dialéctica entre ellas, según la cual ya no es la práctica la que se ve supeditada a la teoría, sino que ambas dialogan y se retroalimentan en un ambiente de colaboración mutua. De esta forma, la aplicación de la teoría en la práctica y la teorización de la práctica se convierten en dos elementos indisolubles en la formación del profesional. Así profundizan Sotolongo y Delgado:

“Para la investigación social clásica (o de primer orden), sustentada en el objetivismo, el centro del proceso de investigación es el objeto, y el sujeto debe ser objetivo en la producción de conocimiento. Para la investigación social no clásica-reflexivista compleja o de segundo orden- de inspiración hermenéutica, el sujeto es integrado en el proceso de investigación; el sistema observador forma parte de la investigación como sujeto en proceso y es reflexivo. Desde esta perspectiva, la investigación social es un actor, un dispositivo al interior de la sociedad, un sistema observador. El posicionamiento no clásico-reflexivista complejo supera las disyunciones sujeto-objeto, externalidad-internalidad, entre otras, y abre un camino a lo interaccional...” (Sotolongo-Codina y Delgado-Díaz, 2006, p. 63)

Esta relación, otra, sujeto-objeto pone a disposición una óptica reflexiva y crítica referida a concebir y caracterizar la complejidad de la actividad humana y su significación para la comprensión de la propia actividad educativa y refuerza la noción que “...la filosofía de la educación (...) brinda la unidad de pensamiento que tiene que dar coherencia a las diferentes respuestas que se ofrezcan a todas las esferas del proceso educativo” (Chávez, 2003, p. 10).

Una valoración de las bases teóricas en la experiencia práctica, de la formación universitaria del instructor de arte, no puede soslayar que, en los cimientos de la filosofía de la educación, en los fines, principios y leyes que rigen la política de la educación cubana está el pensamiento filosófico de Fidel.

Su filosofía de la educación y su conducción política fueron determinantes para la orientación de las transformaciones que se

sucedieron en la esfera educacional. Fue capaz de adecuar los fines de la educación a las necesidades de cada contexto, pero en correspondencia con los objetivos definidos en el proyecto sociopolítico y educativo de la Revolución cubana.” (Aldama-Pino y Casañas-Díaz, 2018, p. 115)

En sus posiciones teóricas, está la síntesis del pensamiento martiano y del marxismo-leninismo, parten de la necesidad de enfatizar en la formación político-ideológica, mediante la formación cultural integral, una concepción que lleva a la educación a proyecciones acordes con las nuevas circunstancias que vive el mundo actual, no es casual que el líder histórico de la Revolución cubana fuera el ideólogo del Programa de formación de los instructores de arte y los catalogara como abanderados de la cultura y el humanismo.

Los análisis precedentes proporcionan la comprensión del instructor de arte, como el profesional que facilita los procesos educativos a través de las artes, y esa encomienda lo convierte en mediador entre la cultura y los procesos educativos.

2.3 Encuadre psicológico-sociológico-antropológico

Dos interrogantes permanecían, como desafíos, sin ser respondidas: **¿cómo transcurre la formación de los sujetos que se involucran en procesos educativos desde la cultura?; ¿cómo explicar la multiplicidad de acontecimientos que ocurren en contextos de actuación, de los profesionales en formación, donde la cultura se convierte en un medio de educación?**

El estudio y la fundamentación científica de la práctica, para sacar a la luz la teoría que está en ella, develar e interpretar los procesos profundos que conforman la experiencia en la formación de profesionales, involucrados en procesos que están atravesados por múltiples relaciones socioculturales, solo puede realizarse con el auxilio de saberes transdisciplinarios que aportan la Psicología, la Sociología y la Antropología.

“... La formación de los profesionales universitarios es un proceso social, cultural y humano, constructivo que debe interpretarse dinámicamente, al desarrollarse en espacio y tiempo a través del

significado y sentido que adquieren los sujetos implicados al construirse con relación a las interacciones e implicaciones de las diferentes situaciones del contexto y teniendo en cuenta el respeto a la diversidad, mediante la comunicación y la realización de actividades en las que despliegan sus recursos personales, emociones, sentimientos, afectos, conflictos”. (Fuentes-González, 2009, p. 145)

Un análisis, desde esta óptica, conducen al enfoque histórico-cultural de L. S. Vygotsky, una de las bases que sustenta el proceso formativo de la universidad.

“...una nueva visión del proceso docente como enseñanza-aprendizaje desarrolladores y consecuentemente, de los roles de profesor y estudiante; que se abre a la comunidad, con vistas al desarrollo de una relación biunívoca entre universidades y sociedad”. (Ojalvo-Mitrany y Curiel-Peón 2015, p. 259)

Las particularidades del profesional en formación, que está en el centro de esta investigación, me conminaron a escudriñar en otra aportación de Vygotsky, el de la “mediación”. Al abordar la explicación del desarrollo humano, a través de la relación entre el individuo y su interacción sociocultural Vygotsky, (1979, 1987), da especial relevancia a la manera de cómo los individuos desarrollan sus procesos mentales y cómo estos se mediatizan en el entorno a través de los signos, las herramientas, o los diferentes conceptos; elementos que combinados orientan la actividad psicológica humana y facilitan el desarrollo de los procesos superiores del pensamiento.

El norteamericano, Michael Cole, un representante de la psicología cultural suscribe esta tesis al plantear: “Como afirmó Vygotsky, todos los medios de conducta cultural (artefactos en mi terminología) son sociales en su esencia. Son sociales también en la dinámica de su origen y cambio, como se expresa en lo que Vygotsky llamó “la ley general del desarrollo cultural”. (1999, p. 108)

La posibilidad de advertir la trascendencia del carácter instrumental de la cultura es sumamente útil y necesaria, para comprender el alcance de la integración entre las acciones educativas y culturales que han caracterizado a la carrera en su devenir y sobre todo para superar el efecto de banalidad que,

en ocasiones, se le atribuye al aprendizaje respecto a su vínculo con la vida fuera de las aulas. Esta afirmación queda ratificada con los juicios emitidos, en el Documento Hacia la Reforma Universitaria #10 (2010).

“La extensión entendida como un proceso dialógico y bidireccional redimensiona a la enseñanza, al aprendizaje y a la investigación. Si los procesos de enseñanza y aprendizaje se extienden fuera del aula, cuidando al mismo tiempo de mantener los mejores niveles académicos en las actividades desarrolladas, su enriquecimiento puede ser grande. Cuando las tareas se generan y operan en el terreno, partiendo de los problemas que la sociedad tiene, intentando junto con ella encontrar alternativas, entonces el acto educativo se reconfigura y amplía”. (Rectorado. Universidad de la República. Montevideo, 2010, p. 3)

En una profundización sobre la interrelación universidad-cultura obtuve otra contribución importante del artículo “La cultura universitaria como campo relacional y formativo para el desarrollo humano integral y sustentable” en el que se plantea:

“Entendemos la cultura como un sistema de relaciones significantes que se establecen entre los diferentes agentes que viven en un campo específico. En este sentido, la Universidad es un campo socialmente definido donde dichas relaciones-intercambio de experiencias, construcción de sentidos y significados, relaciones de poder, etcétera- se constituyen en el conjunto de elementos de mediación y de procesos que participan en el referente formativo que determina afectos, actitudes, percepciones, comprensiones de realidad, dinámicas de representación y de identidad, en cada uno de los sujetos que comparten sus vidas aquí.” (Ramos-Baquero, Gómez-Sánchez, Montaña-M, 2016, p. 26)

Cabrera Salor, otro autor de referencia, realiza la relación de la cultura y los espacios culturales y explica la perspectiva cultural que distinguía, en las dos

últimas décadas del siglo pasado, a la vida universitaria en nuestra sede, cuya tradición que se retoma con las acciones extensionistas de la Licenciatura en Educación: Instructor de Arte.

“El concepto de la cultura y su difusión está indisolublemente ligado al de espacio. No hay hecho cultural que no se inscriba en un tiempo y en un ámbito dados. Es por ello que (...) cobrar conciencia del espacio y saber trabajar con él, es un requisito obligado. Por espacios culturales hemos de entender no solo instituciones como tales, sino ámbitos, entornos donde se manifiesten comportamientos culturales con una regularidad que haga posible la identificación del espacio dado como un espacio imantado”. (Cabrera-Salort, 2010, p. 287)

Los criterios de Cabrera esclarecen, además, porqué las acciones extensionistas de la carrera desarrolladas en “espacios imantados” como el Partenón, el vestíbulo del edificio central, pasillos de la sede José de la Luz y Caballero, y otros escenarios, caracterizadas por la emotividad del festejo y una estética particular de la celebración o la conmemoración, pueden haber superado lo que se ha planteado como “una carencia en la concepción y desarrollo del trabajo de formación profesional y la formación integral del estudiante universitario cubano es la ausencia de referencias a la formación socio-afectiva, importante objetivo formativo, aspecto esencial tanto para el desarrollo profesional como personal...” (Ojalvo-Mitrany y Curiel-Peón, 2015, p. 259)

Realizo, asimismo, una profundización del estudio para revelar la teoría subyacente en la experiencia, relacionada con el carácter activo del profesional en formación, en los procesos culturales del entorno, principalmente, en Proyecto “Siembra de Perales”, el cual ha propiciado el diseño de espacios y horarios que generan una dinámica escolar diferente, en la que los procesos educativos se enriquecen a través de acciones culturales, con el fin de influir en la creación y la expresión cultural.

“Las escuelas y las salas de clase son lugares en los que hay una nítida separación entre quien manda y quien obedece, o lo que es

lo mismo, una nítida división del poder y de la autoridad institucionalmente definida. Aprender a adaptarse a un ambiente organizado de esta forma constituye una experiencia singular, con consecuencias importantes en el campo de la socialización, difiriendo en esto de otros ambientes sociales”. (Da-Silva, 1995, p. 155)

Las acciones del proyecto, además, han redimensionado o reconfigurado las relaciones de poder-saber entre los diferentes actores del proceso educativo, pero aún más significativo es que el mismo se sustenta en la vivencia reflexiva y promueve el involucramiento “(...) El respeto revela la humanización del docente frente a la realidad contextual, quien promueve la práctica de la equidad desde la particularidad de su rol, rompe las barreras existentes entre el docente y el educando, y consolida una relación entre seres humanos, conscientes que intervienen en un proceso de enriquecimiento y transformación socio-cultural mutua”. (Castillo-Bustos, Montoya-Rivera, 2015, p. 196)

Todo lo consumado ha favorecido la orientación hacia la práctica, lo cual podrá condicionar, en mayor medida, la aparición de la intención profesional, que al decir de Domínguez (2007) “...surge como una formación motivacional compleja y como expresión de una tendencia orientadora de la personalidad en la esfera profesional cuando el sujeto es capaz de elaborar los contenidos de esa motivación en las perspectivas de su vida presente y futura; es decir, cuando adquieren sentido práctico para su desarrollo profesional. (p. 125)

La relación entre lo antropológico y lo axiológico se consume más profundamente, cuando se promueve una línea de investigación sobre las historias de vida y estudios de casos, de instructores de arte holguineros con una trayectoria notable, con el fin de reunir los referentes teóricos y prácticos de la profesión que necesitan conocer los nuevos instructores y para enaltecer a quienes la sostuvieron y le dieron realce por décadas al movimiento de artistas aficionados en cada rincón de nuestra provincia.

Con la recuperación de esas memorias individuales y colectivas se obtiene también una herencia de invaluable utilidad práctica por el registro detallado de sus métodos personales de trabajo, ese conocimiento favorece el

establecimiento o confirmación de los rasgos distintivos de la profesión y constituye un medio inigualable para dignificar la profesión.

2.4 Encuadre pedagógico-didáctico

El presente encuadre será presidido por la aseveración que “La pedagogía y la didáctica, que han estado separadas durante mucho tiempo, y seguido caminos incompatibles por diferentes razones históricas, deben unirse sin perder sus identidades para poder ofrecer una visión de conjunto y mayor solidez al proceso educativo y, por supuesto, a la enseñanza”. (Chávez-Rodríguez *et al*, 2009, p. 1)

En tanto, Homero Fuentes plantea “(...) La Pedagogía de la Educación Superior aporta la interpretación y explicación de los procesos y fenómenos, que son empáticos a la formación profesional y social, por lo que establece la orientación teórico metodológica hacia la Didáctica en la Educación Superior. Se resignifica el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje a una dimensión de un alto nivel en la formación, es decir la formación profesional se desarrolla a través de la investigación de avanzada con un carácter profesionalizante, que se sustenta en la Pedagogía. Luego entonces esta Didáctica tiene como objeto el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación de profesionales que es un proceso social intencional específico.” (Fuentes-González y Cruz-Baranda, 2002; p. 162)

La utilidad metodológica de esas declaraciones, para la presente investigación, se complementa con lo enunciado por Álvarez de Zayas “La relación dialéctica entre lo pedagógico, lo didáctico y lo curricular se establece a partir de que todos estudian el proceso formativo; el primero, como ideal; el segundo, en su ejecución y el tercero, en su diseño y proyección, a partir del mundo real, del mundo de la vida”. (Álvarez de Zayas, 1996, p. 42).

El problema de la formación, en el centro del objeto de estudio de la Pedagogía, le es consustancial a la historia de la educación desde su

surgimiento y el de la formación integral uno de los propósitos de las políticas educativas a nivel global. Relacionadas con esta temática, en la enseñanza universitaria, aparecen varias consideraciones en la literatura especializada, cubana.

“El término formación, en la educación superior cubana, se emplea para caracterizar el proceso sustantivo desarrollado en las universidades con el objetivo de preparar integralmente al estudiante en una determinada carrera universitaria y abarca, tanto los estudios de pregrado (o de grado, como se le denomina en algunos países) como los de posgrado. (...). La formación supone no sólo brindar los conocimientos necesarios para el desempeño profesional, sino también tener en cuenta otros aspectos de igual relevancia (...). Para hacerlo se identifican tres dimensiones esenciales: la instructiva, desarrolladora y educativa, que en su integración garantizan el objetivo planteado anteriormente de asegurar una formación integral del estudiante. (Horrutinier-Silva, 2009, p. 20-22)

Otro documento en el que se definen los objetivos de la formación de los profesionales, de la educación superior, es el Reglamento Docente y Metodológico. Resolución 2010/07, en su primer artículo, se recoge: “la formación del profesional es el proceso, que de modo consciente y sobre bases científicas, se desarrolla en las instituciones de educación superior para garantizar la preparación integral de los estudiantes universitarios, que se concreta en una sólida formación científico-técnica, humanística y de alto valores ideológicos, políticos, épicos y estéticos, con el fin de lograr profesionales revolucionarios cultos, competentes, independientes y creadores, para que puedan desempeñarse en los diversos sectores de la economía y de la sociedad en general”.

Por ello, además de instruir al estudiante durante su formación, resulta igualmente necesario ponerlo en contacto con el objeto de su profesión, desde los primeros años de la carrera, y así lograr el imprescindible nexo con los modos de actuación de esa profesión; desde sus aspectos más simples y

elementales, hasta aquellos más complejos y que demandan mayor nivel de preparación. Solo de ese modo se aseguran las habilidades necesarias para su desempeño profesional. "...En la educación superior cubana, la unidad entre instrucción y educación constituye la idea rectora principal del proceso de formación. La segunda idea rectora: La vinculación del estudio con el trabajo las dos devienen hilo conductor de todo el sistema educacional, desde los primeros niveles hasta la educación posgraduada." (Horrutinier-Silva, 2009, p. 27-28)

La esencia, de la formación integral del estudiante y la formación continua de los profesionales en la Educación Superior cubana, supone la participación de todos los actores de las instituciones educativas: profesores, estudiantes, administrativos, trabajadores, propiciando que la universidad viva en un clima de trabajo educativo, con la participación de todas las estructuras universitarias. "... Este proceso educativo se realiza a través de tres dimensiones: trabajo curricular, de extensión universitaria y las actividades socio-políticas. (Ojalvo-Mitrany y Curiel-Peón, 2015, p. 259)

En los planteamientos, de los autores citados, subyace una determinante común: el proceso de la formación integral de los profesionales universitarios, en nuestro país, exige la correlación entre la teoría y la práctica, entre lo instructivo y lo educativo, entre el estudio y el trabajo. Y se agrega que el proceso educativo se realiza a través de las dimensiones: trabajo curricular, de extensión universitaria y las actividades socio-políticas; sin embargo, percibo que la enunciación de los principios o ideas rectoras son los que conducen el proceso de formación quedan a un nivel de generalización muy abstracta.

No obstante, encontré una visión axiológica y antropológica que permite analizar la relación del sujeto con su realidad en la siguiente enunciación "En la pedagogía cubana, la formación del hombre se concibe, como resultado de un conjunto de actividades organizadas de modo sistemático y coherente que permite poder actuar consciente y creativamente. Este sistema debe prepararlo como sujeto activo de su propio aprendizaje y desarrollo; hacerlo capaz de

transformarse a sí mismo; formar al hombre es prepararlo para vivir en la etapa histórica concreta en que se desarrolla su vida.” (Báxter, 2016, p. 5)

La formación integral exige un aprendizaje desarrollador en tanto se favorece el cambio de la posición pasiva del alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje a una posición activa, transformadora.

“El aprendizaje desarrollador es aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su auto-perfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social. (Castellanos-Simons, D.2002)

El aprendizaje desarrollador implica el rol protagónico y la independencia alcanzada por los estudiantes en su comportamiento, pero ello exige que se desplieguen diferentes estrategias de aprendizaje que le permitan la realización exitosa de las tareas y un comportamiento reflexivo en el proceso de aprendizaje, encontré aquí una parte de la respuesta a la interrogante ¿qué trascendencia tiene, para los estudiantes, lo que se produce en los diversos espacios formativos que la carrera ha determinado?. Continué profundizando en otros autores, los cuales refrendan que:

“El concepto de “formación” implica una acción profunda ejercida sobre el sujeto, tendiente a la transformación de todo su ser, que apunta simultáneamente, sobre el saber-hacer, el saber-obrar y el saber-pensar, ocupando una posición intermedia entre educación e instrucción. Concierno a la relación del saber con la práctica y toma en cuenta la transformación de las representaciones e identificaciones en el sujeto que se forma en los planos cognoscitivos, afectivos y sociales orientando el proceso mediante una lógica de estructuración, no de acumulación.” Gorodokin, 2006, p. 2)

Gimeno Sacristán se conecta con la idea de Gorodokin cuando alega que en la formación y perfeccionamiento de los profesionales deben considerarse, inexcusablemente, las siguientes prioridades:

1. “Dotarles de un saber hacer práctico (...) ofreciendo alternativas diversas un saber hacer que tiene que concretarse en modelos o esquemas no cerrados de tareas didácticas apropiadas para los alumnos de acuerdo con la especialidad que se ejerce. No se trata de proveerles de modelos de conducta metodológica a reproducir sino de esquemas prácticos moldeables y adaptables según las circunstancias...

2. Ayudarles a establecer una fundamentación de esos saberes prácticos para justificar y analizar su práctica (...) Esta fundamentación ha de cubrir todas las dimensiones explícitas en las tareas, ejerciendo de elementos flexibilizador de los esquemas prácticos o del saber hacer, facilitando su adaptación a circunstancias muy diversas.

3. Ser capaces de analizar y cuestionarse las condiciones que delimitan las prácticas institucionalmente establecidas, analizando sus supuestos, y promoviendo alternativas más acordes con modelos educativos adecuados con las necesidades de los alumnos ...”
(Sacristán, 1991, p. 56)

La preeminencia que se le ha dado, en la carrera, a la diversificación de los espacios formativos me requirió profundizar sobre este particular, hasta llegar a Zabalza, el cual considera que entre las competencias que debe tener un profesor universitario está la de diseñar la metodología y organizar las actividades y que entre los contenidos fundamentales de esta competencia del docente está la organización de los espacios.

“En algún tiempo la formación universitaria se desarrollaba en lugares casi sagrados (...), pero esa tradición universitaria se ha perdido y las instituciones han acabado concediendo escasa relevancia a este aspecto del desarrollo de la docencia. (...), sin embargo, los modernos planteamientos didácticos que, parten de

fundamentos más ecológicos y más centrados en los procesos de aprendizaje, están volviendo a otorgar una gran importancia a las condiciones ambientales en que se desarrolla la interacción didáctica”. (Zabalza 2003, p. 2)

Nuevas revelaciones obtuve de esa interacción vivificante que se produce entre los profesores y los estudiantes en los diferentes espacios formativos, que se han ido gestando en el devenir de la carrera, las mismas quedan patentizadas en el planteamiento siguiente: “En tal sentido, la práctica pedagógica, se sustenta en sentimientos estético-pedagógicos como fuente de la acción formativa, revela intencionalidad, interés, vigor y capacidad de negociación, sobre la base de la reflexión participativa...” (Castillo-Bustos y Montoya-Rivera, 2015, p. 195).

Una mirada, ahora, a la proyección y ejecución de las acciones desplegadas por los instructores de arte en los escenarios escolares, comunitarios y otros espacios de aprendizaje, me permiten asegurar que en ellas se produce una coherente combinación del aprendizaje teórico-práctico con el empleo de variantes procedimentales que propician la interactividad, la elaboración, la participación real, un proceso de doble formación en que se debe considerar, no solo los contenidos profesionales de tipo teórico y metodológico, sino además, los de carácter praxiológico, es decir, una preparación desde y para la práctica, una formación integral no solo para responder a la demandas laborales, sino también de actuación para la vida, con una concepción integradora de conocimientos, habilidades y valores humanos. La formación integral es, entonces, una finalidad ostensible de toda la proyección del trabajo científico-metodológico de la carrera.

2.5 Encuadre Curricular

En el recorrido por mi experiencia práctica con las contradicciones e incógnitas que habían surgido en las aristas, hasta ahora valoradas, he ido descubriendo las teorías que la sostienen, éstas, según los teóricos del currículo, conciernen a las bases y fundamentos del currículo, los que en su

interacción permiten interpretar la realidad y operar con ella para tomar decisiones curriculares en un determinado contexto social y al mismo tiempo generan y precisan las posiciones teórico-prácticas y metodológicas a partir de las cuales se examina el currículo. En la literatura especializada esas posiciones se definen como enfoques curriculares, al respecto existe una multiplicidad de consideraciones, pero me acojo a la siguiente; según Bolaños y Molina, como se citó en Delgado, E. 2008:

“... Un cuerpo teórico que sustenta la forma en que se visualizarán los diferentes elementos del currículo y cómo se concebirán sus interacciones de acuerdo con el énfasis que se dé a algunos de esos elementos. (...)” (p. 95) Muchos autores conciben los enfoques curriculares de distinta forma, algunos los clasifican como psicologistas, academicistas e intelectualistas, tecnológicos, socio-reconstruccionistas y dialécticos.

Y en una cadena de concatenaciones de las bases, los fundamentos y los enfoques, se generan los modelos curriculares, entendiéndose por modelo curricular:

“... estrategias de diseño y desarrollo que permiten la concreción de proyectos curriculares específicos pero que, a la vez, pueden tener un carácter genérico que les permite ser aplicados en una variedad más o menos amplia de propuestas. Esa posibilidad de aplicación se traduce en una serie de lineamientos y prescripciones procedurales, ancladas a una serie de supuestos conceptuales sistemáticos y viables, que constituyen las propuestas metodológicas de diseño curricular”. (Díaz-Barriga, 1993, p. 7)

La clasificación de los modelos curriculares es tan prolífica como las definiciones de currículo, por esta razón me remito solo a las que contengan en su clasificación a los modelos que están en consonancia con mis intereses investigativos.

“...Los modelos curriculares pueden clasificarse en cinco grupos:

precursores, globalizadores, de investigación en la acción, constructivista e histórico-cultural". (Fuentes, 1997, p. 6)

Por la cercanía con lo que estaba ocurriendo en mi experiencia me detendré en el Modelo de investigación en la acción, pues este modelo "...concibe el currículum como proyecto y como proceso, en los que la enseñanza y el aprendizaje son consideradas actividades de investigación y de innovación que aseguran el desarrollo profesional del docente y la formación de los estudiantes." (Fuentes, 1997, p. 188)

Una primera aproximación a este modelo la había obtenido a través de Marta Brovelli, pero recién descubro que el artífice de los preceptos sobre el currículo que corroboran lo que ocurre en la experiencia que sistematizo, fue L. Stenhouse. En una indagación orientada hacia este autor encontré que define al currículo "...como un proceso, como proyecto de ejecución que se verifica en la acción del aula, en la que los sujetos que intervienen son parte constituyente del mismo". (Stenhouse, 1991, p 25)

En esta definición, Stenhouse, está mostrando al currículo en dos aristas como intención o prescripción y como realidad y no niega la importancia del currículum como guía directriz, como tentativa para comunicar los principios directivos, de manera tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser efectivamente, trasladado a la práctica. Comenzaron así una cadena de revelaciones, llegadas a partir de lo aportado por la teoría antes analizada y del término acuñado por De Sousa "la ecología de saberes" a la cual considera que "... es traer otros conocimientos hacia adentro de la universidad, una nueva forma de investigación-acción..." (De-Sousa, 2006, p.160)

Ese era el proceso que estaba aconteciendo en la experiencia, primero de modo inconsciente, por la Disciplina Teoría y práctica del trabajo del instructor de arte en una búsqueda de la relación teoría-práctica. Posteriormente, con una intencionalidad manifiesta, cuando en el Proyecto Siembra de Perales y en otros espacios formativos se conciben y ejecutan las acciones y a continuación son valoradas y evaluadas por el colectivo de profesores, comandados, por el Profesor Principal de la Disciplina Teoría y práctica del trabajo del instructor de

arte y Jefe de la carrera, valoraciones en las que los estudiantes son incorporados.

En ese proceso se someten a análisis los aspectos del desempeño individual y colectivo de los instructores de arte, se plantean los retos para desentrañar las contradicciones presentes en diferentes situaciones problemáticas, extraídas de esas experiencias y de las realidades laborales, de cada estudiante. Todas esas valoraciones se han ido convirtiendo en aspectos a tener en cuenta para la elaboración de nuevos rasgos, del instructor de arte, que no estaban definidos y de su peculiar labor, para la adecuación de los contenidos de los programas, para la reconsideración de los métodos utilizados y para la concepción de las tareas integradoras orientadas.

Puedo asegurar que este modo de hacer, surgido de la investigación-acción colaborativa, en el que se incluye el debate abierto y reflexivo, auxiliado de un enfoque transdisciplinar, se ha instaurado como un proceder genuino, de la evaluación curricular de la Licenciatura en Educación: Instructor de Arte en Holguín. Entonces, ¿qué hacer para sostener este proceso cooperativo, reflexivo e interactivo y con una visión transdisciplinaria si la organización del currículo es por disciplinas?, si a partir del Plan C "...la disciplina constituye la forma de organización vertical, de los diferentes componentes esenciales del proceso enseñanza aprendizaje". (Ruiz-Socarras, Barreto-Argilagos y Blanco-Sánchez, 2007, p. 3)

La solución a la contradicción que suponía esta situación la encontré también a través de Stenhouse.

La idea de proyecto curricular es mucho más amplia y rica que la de programa escolar, (...) Si quiere modelarse una práctica educativa de acuerdo con una concepción psicológica del alumno y del aprendizaje, si se pretende engarzar el aprendizaje escolar con el contexto social, etc., estas ideas tienen que estar plasmadas en la selección, presentación y estructuración de los propios contenidos del curriculum, pues es éste el instrumento inmediato que condiciona la actividad didáctica. (Sacristán, 1991, p. 22)

La visión sobre el proyecto curricular se completa con el siguiente criterio: "...es un importante instrumento metodológico de integración de las diferentes disciplinas que estructuran una carrera universitaria o nivel educacional, en general". (Cortijo, s/f; p. 36). Asumir la esencia que encierra el proyecto curricular provoca una modificación en enfoque del diseño curricular disciplinar.

El autor antes citado, también me ofrece otro argumento "Los proyectos integradores requieren una planificación, con el equipo de profesores que intervienen en un nivel o año de estudio (...). La materia rectora, que constituye el eje principal del currículo en el nivel de estudio en cuestión, debe coordinar todo lo referente a la planificación y orientación de estos proyectos". (Cortijo, s/f; p. 38)

Descubrí aquí la explicación del papel que juega la Disciplina Teoría y práctica del trabajo del instructor de arte, eje transversal de la carrera y vórtice alrededor del cual ha girado la enriquecedora interacción entre el currículo pensado y el vivido. Las acciones desarrolladas hasta el momento habían sido consignadas con el término proyecto extensionista, pero el conocimiento obtenido de la sistematización teórica realizada me propicia una nueva denominación, la de proyecto cultural, por la peculiaridad del profesional que es el instructor de arte, el cual implicaría que a las formas tradicionales de organización del currículo se agregue la de proyecto cultural.

La propia lógica seguida, me ha ido esclareciendo y conduciendo al modelo de evaluación curricular que asumo, unos autores lo nombran **Modelo de investigación-acción**, otros **Modelo curricular de proceso**, en ambos su principal representante es Lawrence Stenhuose.

Stenhuose (1991: 81) explicita su modelo curricular de proceso al poner en relación tres elementos básicos: "el respeto a la naturaleza del conocimiento y a su metodología, la forma de consideración del proceso de aprendizaje y el enfoque coherente del proceso de enseñanza con los dos puntos anteriores".

Esas coordenadas son aspectos inherentes a la didáctica y hacen que a la evaluación curricular ejecutada de este modo se le haya denominado evaluación curricular procesal, es aquella que se aplica en el transcurso de un

proceso o de una actividad para conocer cómo se está desarrollando el currículo, en referencia a un diseño previo. Esta "...tiene por objeto someter de manera sistemática y continua a revisión el plan inicial (diseño curricular) con el fin de reconducirlo en los términos que sean necesarios..." (Castillo, 2003, p. 93)

El carácter intencional, sistémico y enriquecedor de la práctica curricular convierte a "la evaluación procesal es netamente formativa" Casanova (1999: 83). Es decir, la evaluación proporciona información que permite detectar tanto las mejoras y los progresos como las carencias o inconvenientes.

Todos los autores consultados, permiten entender que la evaluación procesal cumple una función reguladora y está orientada a corregir o ajustar el funcionamiento del currículo a fin de mejorarlo; pero me había encontrado con una brecha epistémica, relacionada con el modo de concebir una evaluación curricular que permita valorar la dinámica del proceso de evaluación-reflexión-mejora en la cual la evaluación adquiera todo su potencial formativo.

En dicho proceso investigativo se integran como participantes, tanto el profesor como los estudiantes, lo que rompe con la contraposición tradicional entre alumno-profesor, en la que el estudiante debe poseer una postura responsable ante su aprendizaje y al profesor le corresponde asegurar las condiciones que permitan el aprendizaje significativo, la comprensión personal sobre los temas objeto de debates y al mismo tiempo, responder por la calidad del aprendizaje, lo cual exige una responsabilidad compartida.

Los fundamentos teóricos que emanan de las valoraciones desarrolladas en los diferentes encuadres me permitieron en otra vuelta de mayor profundidad, identificar los aportes que apuntan a superar carencias de la teoría de la evaluación curricular, y me conducen a determinar, en correspondencia con el problema, el siguiente **objetivo de la investigación**: una concepción pedagógica que sustente la evaluación curricular procesal en correspondencia con el perfil del profesional de la Licenciatura en Educación: Instructor de Arte y a establecer como **campo**: **la evaluación curricular como proceso**.

2.6 Epítome de lo aportado por la práctica

La utilización consciente del procedimiento de **la investigación-acción participativa**, en la transformación curricular de la LIA, propició que entre los años **2017 y 2020** se extendieran las “buenas prácticas”, especialmente, de los proyectos culturales, del trabajo científico-estudiantil y de las formas de superación posgraduada.

Si en la primera etapa la concepción del Proyecto “**Siembra de perales**” se basaba, esencialmente, en la intervención directa en el ámbito escolar con acciones de educación, a través de las artes y animación sociocultural. Ahora se profundiza en la *concepción del trabajo en red* para potenciar la contribución de los distintos agentes educativos de la propia escuela, de otras instituciones sociales, de la familia y la comunidad, por lo que deja de ser un proyecto basado solamente en la intervención artística de actores exógenos.

Los procedimientos característicos de esta etapa son: la construcción conjunta del diagnóstico de la escuela y la comunidad; la determinación conjunta de las acciones educativas y culturales a realizar durante la activación; la selección y preparación previa de los equipos de agentes educativos que asumirían cada acción; y la evaluación colectiva (in situ) de los resultados.

En esta nueva etapa, las acciones tienen una dirección más clara hacia la orientación educativa; se trabajan al unísono y con distintos métodos varios objetivos o propósitos a favor de la labor instructiva y formativa de los escolares con lo que se enriquece el proyecto educativo de la institución educativa.¹²

La conversión, en el 2019, del “**Siembra de perales**” en el proyecto sombrilla de la Facultad de Ciencias de la Educación, se favorece con la existencia de un polígono cercano en instituciones educacionales del Consejo Popular Pedro Díaz Cuello para el entrenamiento de los alumnos de las diferentes carreras en la solución interdisciplinaria y transdisciplinaria de problemas profesionales;

¹² El accionar del proyecto desde su surgimiento ha incluido las siguientes instituciones educacionales: los Seminternados Dalquis Sánchez y Rudiberto Cuadrado, las Escuelas Primarias Simón Bolívar y Tony Alomá, la Escuela Especial Le Thi Rieng, las Secundarias Básicas Oscar Ortiz y José Martí Pérez, y la Escuela Pedagógica como espacio priorizado. Y se ha convertido en referencia para el trabajo de otros consejos populares, incluso para otras provincias; pues las experiencias fueron presentadas en un programa de capacitación nacional, para dirigentes de la Brigada José Martí, coordinado entre nuestra Universidad, la Brigada Nacional de Instructores de Arte José Martí y el Centro Nacional de Superación para la Cultura. Estas razones lo hacen acreedor del **Premio del Rector en el año 2017**. (Ver Anexo 23)

una materialización tangible de las proyecciones extensionistas de la Facultad tanto en el ámbito escolar como comunitario (Anexo 22); y una inserción real en el proceso del tercer perfeccionamiento educacional con implicaciones en el perfeccionamiento organizativo, estructural y metodológico, promovido por los Talleres metodológicos con la denominación de “Cruce de especialidades”. Este proyecto de transformación sociocultural consigue incluirse en el currículo institucional del perfeccionamiento educacional.

Las intervenciones comunitarias, a través de los proyectos culturales, tiene otra variante en la presencia activa de los jóvenes instructores y profesores de la Licenciatura en la consolidación del Proyecto “**Llegada**”, esfuerzo combinado de la UNEAC, representada por la actriz Norma Arencibia Labrada, promotora de la idea, el Departamento de Arte de la Universidad de Holguín y la BJM en la provincia, para rescatar la vitalidad del Centro Cultural “Félix Varona Sicilia”, de Velasco, en el municipio Gibara. Se convocan a brigadistas, creadores y docentes a contrarrestar, con acciones artísticas frecuentes, el deterioro físico en que se halla este complejo arquitectónico de valores patrimoniales únicos. “**Llegada**” convierte al arte, no solo en instrumento para la formación cultural y la satisfacción espiritual, sino también en una eficiente herramienta de la educación social, con esta óptica se hizo el acercamiento a las instituciones educativas y a otras instituciones de la comunidad como la Casa de los abuelos y el Hogar materno. (Anexo 24)

De otra alianza estratégica, esta vez, entre Taller de Grabado, la UNEAC y el Departamento de Educación Artística resultó “**Diagnóstico**” un proyecto sui géneris, pues se conoce que, comúnmente, los diagnósticos se realizan con metodologías establecidas y se recoge la información de manera escrita, pero es poco usual que se haga de forma gráfica. Los estudiantes fueron orientados de manera integrada por las asignaturas: Metodología de la investigación educativa y cultural, Promoción cultural, Taller de orientación de las artes plásticas, Panorama y teoría del arte con el complemento de cursos optativos, ofrecidos en el Taller de Grabado, por artistas plásticos, sobre técnicas que los estudiantes no habían recibido en la carrera.

El proyecto se apoyó, además, en el refrán popular “**vista hace fe**”, porque, a partir del conocimiento de las potencialidades y dificultades en el ambiente sociocultural de las comunidades, de las que provienen los estudiantes, se declaran problemáticas y con sus creaciones plásticas como herramientas y apoyándose en los más disímiles códigos ya sean clásicos o contemporáneos, llaman la atención, muestran, sensibilizan o proponen posibles soluciones en las que involucran a otros actores sociales como promotores culturales, líderes comunitarios, dirigentes, decisores, y públicos en general en torno a situaciones que afectan a los miembros de su comunidad o a la sociedad toda.

“**Diagnóstico**” concluyó con una Exposición Colectiva en la Sala Fausto Cristo en la UNEAC (Anexo 25), en la que intervinieron estudiantes del cuarto año de la Licenciatura en Educación: Instructor de Arte, de la especialidad de artes plásticas. Las obras realizadas por los estudiantes fueron expuestas, también, en la Biblioteca de la sede “José de la Luz y Caballero”. Su inauguración se convirtió en la apertura de la defensa de los Trabajos de Diploma de los estudiantes de la carrera. Los futuros egresados de la especialidad de artes plásticas, en un segundo momento, presentaron la fundamentación de sus propuestas artísticas.

Los proyectos “**Siembra de perales**”, “**Llegada**” y “**Diagnóstico**” logran un impacto sobre el desarrollo social local y un mayor reconocimiento de la comunidad al papel transformador de la universidad en la sociedad.

La Cátedra Aquiles Nazoa continúa con su programa de actividades que se distinguen por calidad de sus presentaciones artísticas. Las acciones desarrolladas por la Cátedra en centros culturales, instituciones sociales y docentes, utilizando las artes como forma de expresión le valieron para obtener el **Premio del Rector en el 2017 y el Premio Municipal de Cultura Comunitaria, 2018** (Anexos 26 y 27)

Del mismo modo, por el impacto logrado por la Cátedra Honorífica Aquiles Nazoa y el Proyecto Siembra de perales y el trabajo sistemático en la formación de las nuevas generaciones le fue otorgado el **Premio Somos continuidad**, por la UJC de la Universidad, al Departamento de Educación Artística. (Anexo 28)

Se mantiene como constante la línea investigativa relacionada con la búsqueda de referentes sobre la profesión del instructor de arte, con la realización de historias de vidas, muchas de ellas presentadas como parte de los expedientes al Premio de Cultura Comunitaria en las categorías de personalidades o agrupaciones.

Se significa, además, que la determinación de las necesidades para el completamiento de la formación profesional del instructor de arte ha propiciado la incorporación de los egresados de la LIA a formas de superación posgraduada, especialmente, al Diplomado “**Promoción de la cultura y la práctica artística en el contexto escolar-comunitario**” y a la Maestría de Orientación educativa. A las ofertas de superación posgraduada, se han sumado además metodólogos de Educación y especialistas del Sistema de Casas de Cultura.

Otra forma de superación posgraduada la constituyó el Taller regional “El instructor de arte: la profesión por dentro” al que asistieron brigadistas de las provincias Holguín, Granma y Santiago de Cuba.

Un hecho de trascendencia fue el acaecido “Camino al 20 de octubre de 2019, al cumplir 15 años de fundada la Brigada de Instructores de Arte José Martí, su Dirección Nacional, entregó la **Distinción Miembro de Honor** a profesionales de la Cultura y el Magisterio que desde el ejercicio de su profesión defienden y contribuyen a la labor del instructor de arte y son un referente para su trabajo, además por los aportes que estas personalidades han hecho a la consolidación de la profesión”.¹³ En esta ocasión la recibe la autora de esta tesis. Es revelador que los dos profesores universitarios que ostentan esta distinción, en Cuba, sean integrantes del claustro del Departamento de Educación Artística de la Universidad de Holguín. (Anexo 29)

Las nuevas incursiones y reconocimientos recibidos denotan que hay una práctica enriquecida y favorecida por: la intervención en el contexto escolar-comunitario a través de proyectos culturales; el aprovechamiento de la formación profesional extracurricular de los estudiantes que forman parte de

¹³ Periódico Juventud Rebelde 21 de marzo de 2019

agrupaciones artísticas¹⁴; la corresponsabilidad de profesores y estudiantes en la transformación continua del currículo; la articulación de alianzas entre instituciones y actores sociales que participan en el proceso formativo. Estas aportaciones aluden a requerimientos que sustentan un cambio del enfoque de diseño curricular-disciplinar por el de proyecto curricular y la visión transdisciplinaria en la organización curricular, en lo estructural-funcional.

2.7 Aportes teóricos y prácticos de la investigación

La praxis y la reflexión me revelaron relaciones esenciales en el proceso formativo del instructor de arte y me permitieron responder a la carencia sobre la evaluación curricular. Los aportes teóricos que emergen se develan como concreción sintética que fui interpretando hasta configurar **una concepción pedagógica** de evaluación curricular para la formación de este profesional.

Después de analizar heterogéneas definiciones sobre concepción, asumo la de Valle, A. (2012) “Una concepción es un conjunto de objetivos, conceptos esenciales o categorías de partida, principios que la sustentan, así como una caracterización del objeto de investigación...”. (p. 130).

Desde esta perspectiva, la concepción queda conformada por fundamentos conceptuales, direccionadores y metodológicos.

Fundamentos conceptuales: constituyen conceptos esenciales o categorías de partida: instructor de arte, currículo y evaluación curricular.

Instructor de arte: es un profesional que facilita los procesos educativos a través de las artes, esa encomienda lo convierte en un mediador en el sistema de interacciones entre la cultura y los procesos educativos. Las tres funciones sociales que cumple: la docente, la artística y la promocional, permite afirmar que en esta profesión confluyen, coexisten y se complementan rasgos y dominios teóricos y prácticos presentes en otras profesiones como las del

¹⁴ Estudiantes de la carrera son miembros de agrupaciones artísticas de aficionados o profesionales. Ejemplos: la Compañía de narración oral “Palabras al viento”, la Compañía “Ronda de sueños”, el Grupo de teatro de la calle “Sauce” y de otras agrupaciones vocales, musicales y danzarias. (Anexo 30)

artista, el maestro de artes, el educador artístico, el promotor cultural y el investigador sociocultural.

Las múltiples definiciones de currículo tienen un trasfondo común, se distinguen por su sentido anticipatorio, previsor, proyectado a la práctica como proceso. Su carácter procesual está presente desde el proyecto de una determinada propuesta formativa, su plasmación en el diseño y su ejecución en una práctica curricular determinada.

Currículo: guía directriz, proyecto que se verifica en la práctica a través de actividades de investigación, permaneciendo abierto a la discusión crítica por parte de los sujetos que intervienen en el proceso formativo.

El carácter procesal del currículo implica la evaluación curricular como proceso.

Evaluación curricular: somete a revisión, de manera sistemática, como un mecanismo retroalimentador, al diseño curricular y al desarrollo curricular todo. Permite un conocimiento riguroso y una transformación, y mejora oportuna del proceso formativo.

La evaluación curricular cumple una función reguladora, se orienta a corregir o ajustar el funcionamiento del currículo a fin de mejorarlo. Se regula todo el proceso en su estructura y funcionamiento; así como, en todos sus elementos a través de un ajuste permanente.

Fundamentos direccionadores: Principios que sustentan la el proceso de evaluación curricular en la formación del instructor de arte

Los principios, considerados como "... tesis inicial de la teoría, que agrupa los conceptos en un sistema determinado y, además, expresa la relación más general propia del objeto dado". (Kopnin, 1983, p. 287) constituyen en punto de partida que guían la acción y actúan a través relaciones de interdependencia.

En la vasta literatura consultada fue recurrente hallar entre los principios del proceso curricular los siguientes: el principio del carácter científico del contenido, el principio de la relación entre la teoría y la práctica, el principio del carácter flexible del currículo y el principio de la contextualización del currículo. Al contrastarlos con lo acontecido en la práctica, los contextualizo, profundizo y amplío:

- El principio del carácter flexible del currículo y la corresponsabilidad del claustro y los estudiantes.
- El principio de la profesionalidad y dignificación de la profesión.
- El principio de la sinergia entre el poder transformador de la acción cultural y las potencialidades formativas del contexto.

El principio del carácter flexible del currículo y la corresponsabilidad del claustro y los estudiantes, determina el currículo como algo vivo y renovable, que requiere del carácter flexible a partir del papel del claustro y los estudiantes, como el nivel de interacción e implicación genuina de los participantes, comprometidos de manera responsable en una situación colaborativa centrada en la comprensión para la mejora del proceso de formación.

Concibe que en este proceso los grupos de docentes y estudiantes valoran tanto la construcción de significados, como el nivel de interacción e implicación personal, donde sobreviene, por un lado la reflexión de la práctica profesional de los docentes y por otro lado la autogestión de la formación profesional del estudiante, en dos sentidos: la técnico-artística y la profesional pedagógica. Así, se concreta u supera lo que plantea González-Valdés:

“En la comunidad de indagación se estimulan el diálogo indagador y reflexivo y la apertura mental a la evidencia, la razón y los diversos puntos de vista. Se refuerzan la honestidad intelectual, así como el valor de la justeza de las argumentaciones. Además, promueve la investigación cooperativa en base al compartir las experiencias de la vida real y el saber acumulado en una situación en la que en el diálogo reflexivo se aportan argumentaciones, relaciones entre ideas de unos y otros, nuevas interpretaciones, que producen una elaboración conjunta del conocimiento.” (2003, p. 17)

Las posibilidades de transformación de la práctica, a través de la evaluación colaborativa, donde los sujetos implicados compartan con responsabilidad y carácter reflexivo para que puedan comprender las necesidades a las que

deben responder, implica un proceso de indagación permanente y responsable que involucra a los actores sociales en la mejora continua del currículo.

El Principio de la profesionalidad y dignificación de la profesión tiene su antecedente en el Addine, F. (2003) y precisa la necesidad de promover la acción-reflexión por el docente como analista reflexivo que permite examinar la práctica a través de la evaluación del docente en condición de investigador constante de su práctica. Ello le otorga una nueva visión de la profesionalidad. Esto les permite sentir que están preparados para controlar los procesos y ser responsables de los mismos. En el perfeccionamiento de la enseñanza por medio de la investigación y desarrollo del currículo aumenta su autoestima y su reconocimiento social, lo cual le proporciona sentimientos de dignidad por ser y sentirse respetado por los demás.

“La dignidad siendo expresión de la aceptación y respeto que recibe la persona, así como el respeto que se confiere a sí mismo, exige la integridad que revela una actuación responsable, honrada, honesta y humana que expresa la asunción por el sujeto del sistema de valores éticos.” (Batista-Rodríguez, 2008, p. 54)

Por tanto, en este sentido, la dignidad profesional significa sentirse digno y tener la convicción que le permita estructurar el sentido profesional de su desempeño curricular con autonomía y autenticidad.

-Principio de la sinergia entre el poder transformador de la acción cultural y las potencialidades formativas del contexto

Las acciones culturales requieren de un tipo de organización diferente de escenarios y recursos, de manera que llegan a constituir auténticos ambientes de aprendizaje en los que los alumnos puedan desarrollar un estilo de aprendizaje más autónomo, más diversificado y con referentes situacionales que faciliten tanto la comprensión de los nuevos aprendizajes como su posterior evocación.

En la medida que se logre un diagnóstico profundo del contexto, más posibilidades existirán para aprovechar al máximo sus potencialidades formativas. Para ello, hay que trabajar de conjunto (...) como sujetos que aspiramos a ser más actores conscientes y críticos de la cultura en la

universidad, desde ella, para la comunidad en flujo y reflujo benéfico y enriquecedor”. (Cabrera-Salor, 2010, p. 138)

La determinación de una diversidad de espacios formativos se proyecta sobre un espectro más amplio y multidimensional para el crecimiento (personal y profesional) de los estudiantes, pues “... la intencionalidad formativa socio-cultural, con este enfoque, conlleva a la aparición y codificación de diversas acciones, operaciones y actividades que permiten establecer la lógica del proceso formativo. Esta intencionalidad es definida como el móvil que conduce a todo el proceso formativo a niveles superiores...” (Fuentes, 2009, p. 276)

Las acciones culturales producen una coherente combinación del aprendizaje teórico-práctico con el empleo de variantes procedimentales que propician la interactividad, la elaboración, la participación real; un proceso en que se debe considerar, no solo los contenidos profesionales de tipo teórico y metodológico, sino también los de carácter praxiológico, en los que se incluyen los provenientes de una formación profesional extracurricular. Esta es la que se alcanza a través de todas las actividades realizadas fuera del sistema de los programas de asignaturas y que originan experiencias de aprendizaje, que llegan a enriquecer los saberes técnico-artísticos.

Es una preparación desde y para la práctica, una formación integral no solo para responder a las demandas laborales, sino también de actuación para la vida, con una concepción integradora de conocimientos, habilidades y valores humanos, es decir se logra el objetivo supremo de “aprender a aprender”, proclamado por el Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. UNESCO. No 21, el cual se logra sobre los pilares esenciales de aprende a conocer, aprender a actuar, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Fundamento metodológico de la concepción de evaluación curricular contiene la estructuración y organización curricular desde un enfoque transdisciplinar.

La estructuración de los programas del proyecto curricular no es un conjunto de disciplinas y asignaturas distribuidas en el tiempo y articuladas con una cierta lógica de precedencias o de interrelaciones, por el contrario esta se convierte en un importante instrumento metodológico de integración que exige el enfoque

transdisciplinar. El mismo establece una coordinación armónica de un sistema de ejes transversales que concatenan núcleos teóricos básicos.

Los criterios de selección están determinados por las exigencias que la sociedad demanda a la formación del profesional, unido al proceso experiencial que aporta el conocimiento del diagnóstico de las necesidades y potencialidades de los estudiantes y del contexto.

La determinación de los núcleos básicos que permiten la transversalización y articulación de los contenidos requieren de la coordinación armónica de un sistema de ejes entre los que se establecen relaciones verticales, horizontales o transversales, pueden agruparse en los ejes de la formación profesional y en los ejes de la formación integral. La finalidad de trabajar con estos núcleos es que los estudiantes comprendan las relaciones entre lo que ocurre en el aula, la escuela y el contexto educativo y sociocultural, pero que al mismo tiempo puedan discriminar estos escenarios en su accionar cotidiano.

Una alternativa para producir procesos de integración es la de concebir la formación profesional con la mediación de esta estructura que se va sistematizando de forma progresiva, a través de las experiencias del aprendizaje que proporcionan problemas y proyectos de la realidad educativa y sociocultural.

La nueva estructura curricular queda conformada por proyectos de diferente naturaleza; abarca el proyecto curricular, proyecto cultural y proyecto extracurricular. Provoca cambios en la metodología de trabajo de la carrera y los colectivos de años.

Proyecto curricular: constituye la integración funcional de saberes transdisciplinarios de alto nivel de generalidad que favorecen la comprensión de múltiples relaciones y dimensiones del hecho educativo, el sistema de habilidades pedagógicas, los valores identitarios de la profesión; todo lo cual proporciona la formación del modo de actuación profesional del instructor de arte. Se va sistematizando de forma progresiva, a través de las experiencias del aprendizaje desde la realidad educativa y sociocultural.

Los proyectos curriculares se estructuran a partir de los núcleos conformadores de los principales saberes que hacen transitar al alumno por las interioridades

de cada función profesional asignada al nuevo instructor de arte: la formación de públicos a través del desarrollo de talleres docentes, de creación y apreciación, con todos los alumnos del centro escolar, la conducción de procesos creativos con aficionados y la promoción de la cultura general y en particular la artística en el contexto escolar/comunitario.

Los proyectos curriculares proporcionan el nivel de especialización al profesional, pero no significa que se excluyan las otras disciplinas también conformadoras del currículo y que aportan a esa formación académica e integral de este profesional como: Formación Pedagógica General, Marxismo, Historia y otras complementarias como Preparación para la defensa, Educación Física, entre otras.

Los programas transdisciplinarios de los proyectos curriculares se acogen a la misma estructura de la didáctica de la Educación Superior, es decir: fundamentación del programa, objetivos generales, los núcleos de contenidos que integran el sistema de conocimientos, elementos procedimentales dirigidos al saber hacer y al ser, a la experiencia creativa y enriquecedora, la evaluación. orientaciones metodológicas y la bibliografía.

Proyecto cultural: es un conjunto de decisiones que adquieren forma particular de la práctica preprofesional social a través de las artes. Parte de la determinación y materialización de objetivos, actividades culturales, recursos y condiciones que llevan a combinar las prácticas de las funciones profesionales que cumplen según las necesidades del contexto.

Para un adecuado desarrollo del proyecto cultural es imprescindible que los objetivos estén bien definidos, que sean compartidos por profesores y estudiantes, se ajusten a las demandas sociales, sean producto de una construcción creadora a partir de la valoración y contextualización de los definidos en el diseño prescripto o formal. Favorecedor del desarrollo de valores humanos al trabajar en equipos de forma participativa y responder a necesidades sentidas.

En el proceso de indagación, para determinar los núcleos básicos y ejes transversales, se estimula el respeto a los diversos puntos de vista y opiniones, además, se promueve la investigación cooperativa al compartir las experiencias

de la vida real y el saber acumulado. En el diálogo reflexivo se aportan argumentaciones, relaciones entre ideas de unos y otros. Las ideas individuales pueden constituir aportaciones para el conocimiento grupal o ser corregidas o enriquecidas por éste en una construcción conjunta del conocimiento (colaborativa).

Y se incorpora un nuevo componente curricular, el **Proyecto extracurricular**: conjunto de saberes y habilidades técnico-artísticas obtenidos en la formación profesional extracurricular por la pertenencia a agrupaciones artísticas de aficionados o profesionales.

Esas coordinadas son aspectos inherentes a la didáctica y hacen que a la evaluación curricular ejecutada de este modo se le haya denominado evaluación curricular procesal, es aquella que se aplica en el transcurso de un proceso o de una actividad para conocer cómo se está desarrollando el currículo, en referencia a un diseño previo. Esta "...tiene por objeto someter de manera sistemática y continua a revisión el plan inicial (diseño curricular) con el fin de reconducirlo en los términos que sean necesarios. La determinación y estructura de los encuadres me permite poner a interactuar disciplinas científicas donde sus límites se trascienden para estudiar, en toda su proyección, las problemáticas asociadas al objeto de estudio y en correspondencia con las posiciones teóricas, sobre la base de las cuales se fundamenta, concibe y desarrolla el currículo, es la que articula el proceso de desarrollo curricular de manera coherente, tomando posición en torno a una serie de elementos significativos del mismo.

Se aspira que los profesores empleen esta guía como un instrumento práctico, como pauta que les ayude en la implementación de la concepción en los diversos ambientes y momentos de aprendizaje. La guía brinda ideas y recomendaciones a partir de las cuales los docentes pueden generar propuestas diversas e innovadoras, respetando la particularidad que la formación profesional que exige a la carrera.

Guía metodológica

La guía contiene los siguientes aspectos:

-Las características del claustro para alcanzar la profesionalidad en la evaluación curricular de la formación de este profesional.

-Las directrices para los docentes, en las que se ofrecen orientaciones para conformar una estructura curricular por proyectos curriculares y la organización curricular por proyectos culturales. Las otras directrices son las concernientes a: las fases de los proyectos, también al uso de los textos y materiales curriculares.

I. Las características del claustro para alcanzar la profesionalidad en la evaluación curricular de la formación del profesional.

El claustro de profesores que enfrenta la aplicación de esta concepción pedagógica, para la evaluación curricular del profesional en formación, se debe despojar de la presencia persistente e intuitiva de significados dogmáticos que conducen a considerar que el conocimiento que se obtiene mediado por la experiencia, es inferior al conocimiento legitimado en la tradición.

El desarrollo del currículo y su evaluación, con esta nueva estructura y organización, solo puede ocurrir como resultante de las vivencias culturales inscriptas en la subjetividad de los docentes que conforman su base epistémica y filosófica y que sustentan las concepciones acerca del conocimiento, las actitudes cognoscitivas y las formas de explicación de la realidad. En este sentido el profesor, al desarrollar formas de comprensión de su práctica, percibe y comprende el entramado social en el que transcurre su actividad docente desde una óptica investigativa, reflexiva y colaborativa.

La puesta en práctica de esta concepción, igualmente, exige al claustro mantener un compromiso continuo con la realidad y le plantea la necesidad de la actualización constante, pero esta no es anárquica, ni por inspiración, lo cual significa que su preparación no se debe dejar al azar. En este sentido, se precisan las orientaciones a los docentes a través de las siguientes directrices.

I. La primera directriz, sobre la estructuración de los programas del proyecto curricular. Sus precisiones.

Esta directriz concierne a la estructuración de los programas del proyecto curricular por núcleos básicos y ejes transversales. "...El docente es un agente decisivo en la concreción de los contenidos y significados del currículo, pues

moldea a partir de su cultura profesional cualquier propuesta que se le haga...”, es a lo que Gimeno Sacristán denomina “el currículo moldeado por los docentes”. (Sacristán, 1991, p. 200)

La selección de los **núcleos básicos** que pasan a convertirse, o no, en **ejes transversales** de la carrera y que estructuran el proyecto curricular, requiere una planificación colaborativa, con el equipo de profesores que intervienen en un año, para buscar consenso y un accionar pedagógico coherente en función del mismo, a partir de debates abiertos y críticos sobre el currículo prescripto y su contextualización desde una óptica investigativa, reflexiva y colaborativa con enfoque transdisciplinar, en la que participa un colectivo integrado por el Jefe de carrera, los Profesores Principales de años y los considerados expertos en determinadas temáticas.

Los criterios de selección están determinados por las exigencias que la sociedad demanda a la formación del profesional, unido al proceso experiencial que aporta el conocimiento del diagnóstico de las necesidades y potencialidades de los estudiantes y del contexto.

La finalidad de trabajar con estos núcleos es que los estudiantes comprendan las relaciones entre lo que ocurre en el aula, la escuela y el contexto educativo y sociocultural, pero que al mismo tiempo puedan discriminar estos escenarios en su accionar cotidiano.

La estructura curricular, concebida de este modo, no es un conjunto de disciplinas y asignaturas distribuidas en el tiempo y articuladas con una cierta lógica de precedencias o de interrelaciones, por el contrario esta se convierte en un importante instrumento metodológico de integración y exige un enfoque transdisciplinar, a partir de una coordinación armónica de un sistema de ejes que deben concatenarse.

Una alternativa para producir procesos de integración es la de concebir la formación profesional con la mediación de esta estructura que se va sistematizando de forma progresiva, a través de las experiencias del aprendizaje que proporcionan problemas y proyectos de la realidad educativa y sociocultural.

En el proceso de indagación, para determinar los núcleos básicos y ejes transversales, se estimula el respeto a los diversos puntos de vista y opiniones, además, se promueve la investigación cooperativa al compartir las experiencias de la vida real y el saber acumulado. En el diálogo reflexivo se aportan argumentaciones, relaciones entre ideas de unos y otros. Las ideas individuales pueden constituir aportaciones para el conocimiento grupal o ser corregidas o enriquecidas por éste en una construcción conjunta (colaborativa) del conocimiento.

El proceder epistemológico, para la determinación de los núcleos básicos que permiten la transversalización del contenido, se sustenta en la idea de traer al diseño de la carrera las regularidades y características de la profesión, tanto desde el punto de vista educativo como instructivo. A los efectos de esta experiencia en la determinación de los núcleos básicos intervienen:

*La definición precisa del perfil del profesional, la cual va a actuar como un punto de referencia y de guía en este proceso, pues incluye el reconocimiento y dominio de aspectos esenciales de la profesión, los que sirven de plataforma y punto de partida para toda su actuación profesional en los diversos contextos laborales.

*Los aspectos relacionados con la formación básica específica de los estudiantes, a partir de un conocimiento profundo de los rasgos que distinguen a su profesión y las demandas que impone el cumplimiento de sus funciones profesionales en sus contextos laborales.

*Las cualidades profesionales más importantes, que sean vinculantes con lo laboral, lo investigativo y lo extensionista.

*El análisis objetivo y actualizado del ejercicio de la profesión.

*El tratamiento de los fundamentos teóricos de la profesión.

La actualización de los núcleos básicos se realiza, además, a partir de la valoración del considerable acumulado de experiencias derivadas de la sistematización de nuevas experiencias prácticas en el ejercicio de la profesión. La determinación de los núcleos básicos que permiten la transversalización y articulación de los contenidos, requieren de una coordinación armónica de un sistema de ejes entre los que se establecen relaciones verticales, horizontales

o transversales que deben concatenarse y pueden agruparse en: los **ejes de la formación profesional** y en los **ejes de la formación integral**.

Los **ejes de la formación profesional** consideran: la formación cultural y humanística, la formación básica y específica de la profesión. Por su parte, los **ejes de la formación integral** se relacionan con: la preparación para la indagación y búsqueda de soluciones, unida al desarrollo de la sensibilidad, actitudes y valores.

Al confeccionar el programa, a partir de los núcleos básicos y las relaciones entre los ejes curriculares, se debe lograr:

- La estructuración de sistemas de tareas con la variación de las exigencias del aprendizaje y adaptándolas a las potencialidades de los estudiantes.
- La sistematización de habilidades generales y específicas para el trabajo en condiciones de la realidad contextual.
- La sistematización de métodos de aprendizaje en función de transformarlos progresivamente en métodos profesionales de trabajo.
- El proceso de evaluación a desarrollar para considerar de forma integradora el dominio de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la formación de valores en general.
- Un sistema coherente de actividades organizadas en espacio y tiempo, con definición de responsabilidades y una proyección metodológica de todo el quehacer educativo, que permita orientar y coordinar la ejecución del currículo y su evaluación.

II. La segunda directriz, sobre la planificación y organización del proyecto cultural. Sus precisiones.

La nueva estructura curricular provoca cambios en la metodología de trabajo de la carrera y los colectivos de años e implica otra forma de organización del currículo: los **proyectos culturales**.

El término “proyecto” etimológicamente significa: dirigido hacia, lanzado en beneficio de, representado en perspectiva, diseño de una obra. Operacionalmente, se define el Proyecto Integrador de Investigación y Producción como: “un trabajo docente de gran dimensión, que requiere la aplicación de los métodos de la investigación científica a través de un sistema

de tareas docentes de diversas materias para dar solución a un problema real de la vida, para dar lugar a resultados tangibles, productos, bien de orden práctico, metodológico o práctico”. (Cortijo, s/f, p. 36)

Las precisiones sobre la organización, ejecución y evaluación de los proyectos culturales se detallan a través de las siguientes fases:

La primera fase se va a producir a través de procesos de integración y exige la orientación de cómo concebir esos procesos de interacción e integración entre las materias, para ello se precisa determinar la materia rectora, la que constituye el eje principal del currículo en el año y son el profesor principal de la asignatura y profesor principal del año los que tendrán a su cargo la planificación y orientación del proyecto, lo que no exime a los restantes docentes de participar en la concepción, ejecución y evaluación de las tareas y acciones que se despliegan.

Para un adecuado desarrollo del proyecto cultural es imprescindible que los objetivos estén bien definidos y que sean compartidos por profesores y estudiantes, que sean producto de una construcción creadora, a partir de la valoración y contextualización de los definidos en el diseño prescripto o formal, pues los objetivos dimensionan el alcance de los procesos y constituyen la guía, la referencia, de cómo encauzar el accionar del proyecto.

La segunda fase: el proyecto cultural se va generando, a través de procesos investigativos que permiten organizar las secuencias del trabajo a desarrollar, delimitar y diagnosticar el contexto, considerando las limitaciones y potencialidades, analizando las circunstancias de tiempo, espacio, los actores sociales que participan, así como determinar los recursos necesarios y proveerse de ellos.

El diagnóstico educativo y sociocultural del contexto respalda la preparación conjunta de los diferentes actores sociales que intervienen en las acciones del proyecto, esa información básica que propicia el análisis previo se puede complementar con la continuidad del diagnóstico, válido para la selección y preparación de los equipos de agentes educativos y la determinación conjunta de las acciones educativas/culturales a realizar.

El trabajo metodológico que exige articular las fases del proyecto cultural, debe propiciar un ambiente de aprendizaje, a través de la investigación, donde se logra la articulación transdisciplinaria y favorece el desarrollo de valores humanos al trabajar en equipos de forma participativa, asimismo, ofrece información permanente sobre el desarrollo del currículo y su evaluación, permite un conocimiento riguroso y una mejora oportuna del proceso, en tanto controla si lo planificado está resultando como se previó o si aparecen algunas dificultades que sean necesarias reajustar y así evitar posibles resultados negativos.

La tercera fase: el desarrollo del currículo por proyectos curriculares y culturales concibe a la evaluación procesal como mecanismo de comprensión y regulación, sobre la marcha, de los procesos educativos y curriculares, para ello se definen los principales indicadores a considerar.

Indicadores:

■ Significación educativa y sociocultural del proyecto:

- Vínculo del proyecto con un problema real educativo o sociocultural.
- Intervención de las diferentes materias en el proyecto.
- Aportes metodológicos y prácticos del proyecto.
- Cumplimiento de las tareas propuestas.
- Trabajo en equipo, labor realizada por cada profesor y cada estudiante.

■ Desarrollo de la creatividad.

- Soluciones originales en las acciones desarrolladas.
- La toma de decisiones ante las dificultades que se presentan.
- Adopción de alternativas ante situaciones no planificadas.

■ Aplicación de los Métodos de la Investigación científica.

- Correspondencia del diagnóstico, con los objetivos propuestos y los resultados alcanzados.
- Consulta de materiales y su nivel de actualización.
- Aplicación de los métodos empíricos y teóricos en el proceso investigativo. Demostración de en qué medida se tuvieron en cuenta.
- Procesamiento de la información recopilada.

■ Nivel alcanzado por los estudiantes.

- Preparación de los estudiantes para enfrentar y resolver problemas, diagnosticados, en el contexto escolar-comunitario.
- Preparación de los estudiantes para adaptarse a situaciones similares o inéditas en sus contextos laborales cotidianos.
- Posibilidades de los estudiantes para emitir juicios críticos y realizar conclusiones propias.
- Posibilidades de las estudiantes de hacer generalizaciones de las acciones realizadas.

■ **Desarrollo de habilidades generales y específicas de la profesión.**

- Si logran el desarrollo de la habilidad rectora y de las habilidades secundarias.
- Si demuestran desarrollo de las habilidades del pensamiento lógico: análisis, síntesis, comparación, selección, generalización.
- Si demuestran desarrollo en las habilidades de orden práctico.

■ **Fomento de valores.**

- Logran el desarrollo del trabajo solidario en equipo.
- Realizan un trabajo responsable y honesto.
- Logran fortalecer la autoestima.
- Logran desarrollar un pensamiento y modos de actuación lógicos y/o divergentes.

III. La directriz relacionada con los textos y materiales curriculares.

En lo referente a **los materiales**, se determinan los materiales necesarios para la preparación y el desarrollo de cada tema y lo que aporta cada uno de ellos. Se precisan, todos aquellos materiales, ya sean tradicionales o que pertenecen a las nuevas Tecnologías Educativas y que se pueden utilizar para el desarrollo de los temas. Por otra parte, es preciso producir nuevos materiales si los existentes no incluyen las problemáticas abordadas, además, se debe proporcionar una información completa y precisa de los medios disponibles para que puedan ser utilizados en la autopreparación, individual y colectiva, tanto los docentes como los estudiantes.

Los textos bibliográficos deben estar brevemente comentados, con la finalidad de orientar y facilitar su búsqueda y selección, y para ofrecer una

visión global del tema, así como resaltar las aportaciones de los autores más destacados en ese ámbito y mantener una actualización constante.

Las orientaciones emanadas de la guía metodológica y su utilidad favorecen la organización del trabajo docente-metodológico de la carrera y los colectivos de años y una dinámica transformadora del currículo, de los profesores, de los estudiantes, de otros actores sociales y del contexto.

2.8 Los resultados y su impacto

Los resultados, como muestra de las transformaciones, se recaban del análisis de la construcción teórico-metodológica que fueron emergiendo en todo el proceso investigativo. Verificados desde los vínculos establecidos con la triangulación de diversos métodos (Anexo 31) y fuentes de información estudiantes, docentes, directivos de instituciones educativas y culturales, de la Brigada de instructores de arte José Martí y la metodóloga provincial de Educación Artística.

El procesamiento de la información acopiada me permite establecer regularidades sobre las principales transformaciones acaecidas en los estudiantes, en los egresados, en el contexto y en el claustro.

En **el claustro** se produce:

- Una visión más clara de las ideas rectoras que han de presidir la labor de formación y que deben conducir a la transformación curricular, para lograr los objetivos propuestos.
- Mayor capacidad para gestionar y organizar la dinámica de las actividades formativas.
- Mayor preparación para promover la participación de los estudiantes en la construcción del conocimiento.
- Un pensamiento más flexible para buscar alternativas en la creación de entornos de trabajo colaborativo.
- Mejor preparación para contribuir a la articulación transdisciplinaria.
- Mayor disposición para propiciar un ambiente de aprendizaje a través de la investigación.

- Una mejora de sus desempeños docentes a partir del proceso de investigación sobre la propia práctica.
- Mayor preparación para el diseño y rediseño de una propuesta curricular fundamentada y adaptada al contexto.
- Mayor preparación para defender la formación de profesionales reflexivos capaces de adaptarse a situaciones cambiantes.

En los estudiantes:

- Mayor participación y compromiso en los debates tanto en la preparación previa a la ejecución de las acciones del proyecto como en su evaluación final.
- Son más reflexivos y colaborativos desde el trabajo en equipos.
- Logran desarrollar la sensibilidad ante problemas educacionales y sociales y buscar sus posibles soluciones desde la propia profesión.
- Se potencian sus capacidades como creadores.
- Se evidencia la intervención activa como protagonistas de su proceso de formación.
- Participan, con el propósito de afianzar, mediante un conjunto de actividades interrelacionadas y coordinadas, las bases teórico-prácticas que sustentan su quehacer como profesionales.
- Aproximación de los mismos, a escenarios profesionales reales.
- Se generan marcos de referencia para que los aspectos teóricos cobren sentido a través de la práctica profesional.
- Logran vivenciar el escenario profesional, su dinámica y la naturaleza del proceso educativo general.
- Logran la recuperación de las memorias individuales y colectivas de instructores de arte de otras generaciones, a través del trabajo científico-estudiantil, lo que ha permitido preservar una herencia de invaluable utilidad práctica con el registro detallado de sus métodos personales de trabajo que revelan contenidos de las metodologías particulares de las prácticas artísticas y la promoción cultural.
- Han logrado, como miembros de la Cátedra Aquiles Nazoa, presentaciones artísticas de probada calidad en diferentes escenarios locales y nacionales en las instituciones capitalinas: La Casa del Alba Cultural, la Clínica Internacional

La pradera, La Casa de Iberoamérica y en los teatros de la Casa de la Cultura “Manuel Dositeo Aguilera” y de la Universidad de Holguín. (Anexo 32)

En los **egresados**:

- Incorporación significativa a formas de superación posgraduada, especialmente al Diplomado “Promoción de la cultura y la práctica artística en el contexto escolar-comunitario”. Tras su cuarta edición, esta acción de superación se ha consolidado como la alternativa más efectiva hasta el presente para atender las demandas y necesidades reales de formación continua de los instructores de arte, egresados de nuestra universidad en diferentes carreras de corte humanístico, pero vinculados laboralmente a importantes sectores sociales como la educación y la cultura. El impacto más visible del Diplomado ha sido el impulso inmediato que ha provocado en la actuación profesional de los egresados, palpable en las múltiples iniciativas de cambio y mejora de procesos esenciales generadas en los centros escolares, instituciones sociales, espacios culturales y comunidades de varios municipios.
- Incremento de las solicitudes para cursar esta y otras modalidades de la formación permanente como las Maestría de Orientación Educativa y la de Historia y Cultura en Cuba.

En **el contexto**

- Se favorece la dinámica cultural en el ámbito universitario.
- Transformación gradual del ambiente sociocultural de más de 10 escuelas, de todos los niveles educativos y las comunidades aledañas.
- Preparación de directivos de Educación, Cultura y la Brigada José Martí en reuniones preparatorias, talleres, seminarios.
- Preparación de maestros y auxiliares educativas, en una articulación coherente, con otros actores sociales lo cual potencia la concepción del trabajo en red, con la contribución de los distintos agentes educativos de la escuela, de otras instituciones sociales, de la familia y la comunidad.
- Existencia de un número significativo proyectos socioculturales, conducidos por estudiantes y egresados de la carrera.

Las transformaciones acontecidas en los estudiantes y en los profesores de la carrera han provocado, al decir de Ojalvo y Curiel,¹⁵ una mayor responsabilidad social universitaria la cual favorece una mejor valoración de las instituciones educacionales y la comunidad respecto al quehacer universitario.

Es significativo, además, que se ha logrado una evaluación curricular continua y contextualizada, integrada al diseño y al desarrollo del currículo, con la participación de todos los implicados, especialmente de los docentes y los estudiantes, en un proceso de retroalimentación constante que favorece el ajuste del currículo, en una dinámica de evaluación-reflexión y perfeccionamiento de la formación inicial y permanente del profesional.

La sostenibilidad en el tiempo de los resultados obtenidos, es una muestra de la calidad de la formación integral de los instructores de arte y de su **impacto** en el acontecer sociocultural de la provincia:

-El proceso docente educativo revela la integración cultural entre la universidad y la sociedad, con una repercusión positiva en las instituciones educacionales y la comunidad respecto al quehacer universitario.

-Proliferación, en toda la geografía holguinera, de proyectos socioculturales, con resultados loables, conducidos por estudiantes y egresados de la carrera.

-Las acciones de los proyectos culturales desarrollados han estimulado la transformación gradual del ambiente sociocultural de las escuelas de todos los niveles educativos y las comunidades aledañas.

-Los proyectos culturales han logrado la concepción del trabajo en red, con la contribución de los distintos agentes educativos de la escuela, de otras instituciones sociales, de la familia y la comunidad.

-En el Trabajo Científico-Estudiantil, existe una de líneas de investigación que sus resultados aportan al estudio de la historia, la cultura local y de la instrucción artística de la provincia.

-Predominio de estudiantes y egresados de la carrera cuyos resultados investigativos son seleccionados para participar en los Talleres Nacionales de

¹⁵ La formación integral de los estudiantes y la formación continua de los profesores (2015)

intercambios de experiencias científico-prácticas de la Brigada de instructores de arte “José Martí”.

-El Diplomado “Promoción de la cultura y la práctica artística en el contexto escolar y comunitario”, el cual han cursado 91 instructores de arte, ha producido un impulso inmediato en la actuación profesional de los egresados, palpable en las múltiples iniciativas de cambio y mejora de procesos esenciales generadas en los centros escolares, instituciones sociales, espacios culturales y comunidades de varios municipios.

Ediciones	I	II	III	IV	V	Total
Graduados	11	14	17	22	27	91

- Los egresados también muestran interés por cursar otras modalidades de la formación permanente como la Maestría de Orientación Educativa (19 matriculados en la quinta edición y 12 en la sexta) y la de Historia y cultura en Cuba.

-Intercambios de los estudiantes y profesores de la carrera con brigadas artísticas de otros países y presentaciones artísticas de probada calidad en diferentes escenarios locales y nacionales, entre las que se destacan las desarrolladas en las instituciones capitalinas La Casa del Alba Cultural, la Clínica Internacional La pradera, La Casa de Iberoamérica y en los teatros de la Casa de la Cultura “Manuel Dositeo Aguilera” y de la Universidad de Holguín.

La anterior afirmación es corroborada por testimonios recogidos en mensajes escritos y en voz:

Edgardo Antonio Ramírez, Exembajador de Venezuela en Cuba y Presidente de Honor de la Cátedra: “... la gala cultural homenaje a Aquiles que hicieron en la otrora Universidad Pedagógica de Holguín, ha sido lo más impactante a nivel de las artes y la formación cultural que viví en Cuba. Siempre la tengo presente. La gala cultural en la Casa el Alba fue una síntesis electrizante de lo que hicieron el Holguín”.¹⁶ (Anexo 33).

¹⁶ Mensaje enviado por el presidente de Honor de la Cátedra el 17 de mayo de 2019 en el 99 aniversario del natalicio Aquiles Nazoa.

La directora de Comunicación institucional de la Universidad de Holguín: “Universitarios regalan espectacular presentación a visitantes de Nova Scotia, Canadá. Una variada selección de música tradicional cubana se adueñó del escenario, interpretada con una destreza y talento que fascinó al público, un sentimiento que respaldó con grandes aplausos (Anexo 34).

Augusto Enríquez, conocido músico cubano, declaró: “... queremos darle las gracias por habernos recibido de esta manera y queremos compartir la alegría de saber que, en los recintos universitarios de Cuba, específicamente, se respira arte. Respetar las tradiciones y llevarlas con orgullo hacia el futuro, son las armas más importantes que tiene la Revolución para seguir manteniendo la soberanía”.¹⁷ (Anexo 35)

-Dos profesores del Departamento son miembros del Consejo Asesor del Centro Provincial de Casas de Cultura y de la dirección Provincial y Nacional de la Brigada de Instructores de Arte “José Martí”.

-Un número elevado de estudiantes y egresados de la carrera ocupan cargos en la dirección municipal y provincial de la BJM.

- Son otorgados premios y reconocimientos, entre los que se distinguen:

✚ **Premio del Rector en el año 2017 al Proyecto Siembra de perales** por el protagonismo conjunto que propicia de los brigadistas que cursan la carrera y de los que laboran escuelas del Consejo Popular Pedro Díaz Cuello, por convertirse en el mecanismo idóneo para dar coherencia a las acciones de transformación socio-comunitarias que demanda el momento actual, por hacer visibles las potencialidades de la Brigada José Martí como movimiento con capacidad real para activar y articular la participación de diferentes actores sociales (maestros, bibliotecarias, profesores de computación y educación física, guías bases, psicopedagogos, activistas del INDER y promotores culturales) en el proceso de perfeccionamiento educacional.

✚ **Premio del Rector en el 2017 y el Premio Municipal de Cultura Comunitaria, 2018, a la Cátedra Aquiles Nazoa** dedicada al fomento de la vocación humana y la educación a través de las artes y las culturas, por ser

¹⁷ Artículo publicado, en la Página Web de la UHo, por Yudith Rojas Tamayo de la Dirección de Comunicación Institucional

una entidad que ha encauzado de manera inteligente la actividad pedagógica y la energía creadora de los jóvenes instructores en los predios universitarios y en decenas de espacios del ámbito educativo y sociocultural holguinero.

- ✚ **Premio *Somos continuidad***, otorgado por la UJC de la Universidad, por el impacto logrado por la Cátedra Honorífica Aquiles Nazoa y el Proyecto Siembra de perales en el trabajo sistemático en la formación de las nuevas generaciones.
- ✚ La Dirección Nacional de la Brigada de instructores de arte “José Martí”, otorgó la **Distinción *Miembro de Honor*** a Milton Ventura Reyes Santos y Ana Cristina Castro Fuentes, profesores del Departamento de Educación Artística de la Universidad de Holguín, por considerar que desde el ejercicio de su profesión defienden y contribuyen a la labor del instructor de arte y son un referente para su trabajo.

Conclusiones del Capítulo II

Los aportes teóricos me condujeron a erigir una concepción pedagógica de evaluación curricular para la formación del Instructor de Arte la cual quedó integrada por los fundamentos conceptuales, los fundamentos direccionadores, desde el que se configuran los principios, los fundamentos metodológicos que aportan la estructuración y organización curricular desde un enfoque transdisciplinar que se conforma por proyectos, desde los cuales la participación integrada de todos los actores del proceso, le confiere una dinámica que rompe con la contraposición tradicional entre alumno-profesor.

Se aplica la evaluación curricular procesal, la cual facilita conocer cómo se está desarrollando el currículo, en referencia a un diseño previo. Esta evaluación curricular cumple una función reguladora, corrige o ajusta el funcionamiento del currículo a fin de mejorarlo.

El aporte práctico lo constituye la guía metodológica, que contiene las directrices, para los docentes de la carrera para la aplicación de los fundamentos de la concepción pedagógica, elaborada para la evaluación curricular de la formación del profesional, en virtud de la cual se somete a revisión permanente tanto la acción, como los conocimientos.

Conclusiones

El recorrido epistemológico que consumé, me permitió analizar los avatares por los que transcurrió en el diseño curricular de la Licenciatura en Educación: Instructor de Arte, así como las imprecisiones, e inconsistencias en los documentos rectores de la carrera, que limitaban el alcance de la labor educativa y cultural del instructor de arte.

La sistematización de la experiencia profesional sobre la formación de los instructores de arte en la Universidad de Holguín, durante 15 años, me aporta un continuo implícito-explicito de conocimientos basados en la experiencia y las teorías que la apoyan y ayudan a interpretarla, pero un análisis más integrador y el planteo de interrogantes o contradicciones, que no quedaron resueltas, se convierten en desafíos pendientes cuya solución implica entablar no solo un diálogo con reflexiones, sino remitirme a las complejidades epistemológicas que subyacen en los sustentos teóricos de la investigación.

La determinación de un problema de naturaleza compleja, me exigió la triangulación de teorías y la determinación y estructura de los encuadres teóricos en los que interactúan disciplinas científicas, donde sus límites se trascienden para estudiar, en toda su proyección, las problemáticas asociadas al proceso curricular como objeto de estudio.

En un análisis de mayor profundidad, identifico aportes que apuntan a superar carencias teóricas y metodológicas de la teoría curricular que emanan de las valoraciones desarrolladas en los diferentes encuadres y se dirigen a la formación del instructor de arte que precisa el perfil del profesional. Se alcanza el objetivo de elaborar una concepción pedagógica que sustenta la evaluación curricular procesal en correspondencia con el perfil del profesional y que contiene nuevos fundamentos conceptuales, direccionadores y metodológicos. Su novedad radica en los principios de transformación curricular por proyectos con enfoque transdisciplinar que integra el proyecto curricular, cultural-comunitario y extracurricular artístico.

La transformación del enfoque de diseño curricular-disciplinar por el de proyecto curricular con enfoque transdisciplinar, integrada por el proyecto curricular, el proyecto cultural-comunitario y el proyecto extracurricular artístico, incita transformaciones en la metodología de la carrera y colectivos de año académico. El proyecto curricular constituye un instrumento metodológico de integración con enfoque transdisciplinar, a partir de una coordinación armónica de un sistema de ejes que deben concatenarse. El proyecto cultural comunitario es un proceso de integración, creación y estimulación de ambientes de aprendizajes de docentes y estudiantes a través de la investigación, donde se favorece el desarrollo de valores. El proyecto extracurricular facilita la pertenencia a agrupaciones artísticas de aficionados o profesionales como resultado de los conocimientos y habilidades adquiridas en la formación profesional. Esta nueva forma del desarrollo del currículo por proyectos transforma el proceso de evaluación a evaluación procesal, la cual exige una sistemática preparación para la comprensión y regulación permanente de los procesos educativos y curriculares. La materialización de la concepción se logra a partir de las indicaciones contenidas en la guía metodológica como recurso para la aplicación de sus fundamentos. Los resultados, de su aplicación, favorecen una dinámica transformadora del currículo, del claustro, de los estudiantes y del contexto.

Recomendaciones

- ✓ Presentar los resultados investigativos, expresados en esta memoria escrita, a la Comisión Nacional de Carrera, para valorar la experiencia en la conformación de la evaluación curricular de los nuevo “*Instructores de Arte*”. La cercanía entre estos profesionales se hace evidente con la declaración del encargo social de este profesional de la cultura: la gestión y el desarrollo de procesos culturales de apreciación, creación, promoción del arte y de la literatura, y la educación en valores a los diferentes sectores y grupos etarios de la población.
- ✓ Los resultados de este estudio pueden expandir el horizonte de indagación para otras investigaciones que exploren el papel de la experiencia en la configuración de propuestas y evaluaciones curriculares, y que analicen las formas de participación de los diferentes actores sociales en el proceso formativo.
- ✓ Continuar profundizando la investigación acerca de la conformación de los proyectos curriculares y proyectos culturales.

Referencias Bibliográficas

- Addine-Fernández, F., González-González, M., Ortigoza-Garcel, C., Batista, L.C., Pla-López, R., Laffita-Frómata, R., Quintero-Pupo, G., García, J. B., Silveiro, M., Castillo, M. E., Fuxá, M. (2000) *Diseño curricular. Instituto Pedagógico latinoamericano y caribeño*. Disponible en: [INSTITUTO PEDAGOGICO LATINOAMERICANO](https://s3121688b3996ae4e.jimcontent.com>name)
<https://s3121688b3996ae4e.jimcontent.com>name>
- Addine-Fernández, F, (2006a) *Modo de actuación profesional pedagógica. De la teoría a la práctica*. Editorial Academia. La Habana. Cuba.
- Addine-Fernández, F, (2006b) *El modo de actuación profesional pedagógico: apuntes para una sistematización. De la teoría a la práctica*. Editorial Academia. La Habana. Cuba.
- Aldama, M, A. y Casañas, M. (2018). *Filosofía de la educación de Fidel (1945-1981)*. Editorial Universitaria Félix Varela. La Habana, Cuba.
- Aldana-Aldana, Y. (2010). *El diseño curricular de la carrera de Estudios socioculturales. Análisis de documentos de la carrera para el Plan de estudios D*. Instituto Superior Minero Metalúrgico. Disponible en: <http://ninive.ismm.edu.cu/handle/123456789/2386>
- Álvarez de Zayas, C. M (1999a) *El diseño curricular en la educación superior cubana*. Cochabamba. Disponible en: <https://docplayer.es/90952141-El-diseno-curricular-carlos-m-alvarez-de-zayas.html>
- Álvarez de Zayas, C. M. (1999b) *Didáctica. La Escuela en la vida*. Playa, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Batista, A. (2008) *La formación de valores identidad y dignidad en los estudiantes de preuniversitario*. Tesis en opción al grado científico de Dr. en Ciencias Pedagógicas Holguín.

- Barnechea-García, M. M y Morgan-Tirado, M. (2007) *El conocimiento desde la práctica y una propuesta de método de sistematización de experiencias*. Trabajo de investigación presentado para optar al Grado Académico de Magíster en Sociología. Lima.
- Brovelli, M. (2001) Evaluación curricular. *Fundamentos en Humanidades*, vol. II, núm. 4, primavera, 2001. Universidad Nacional de San Luis. Argentina. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400406>
- Cabrera-Salort, R. (2010) *Indagaciones sobre Arte y Educación*. Ediciones Adagio. La Habana, 2010 Indagaciones sobre Arte y Educación. Ediciones Adagio. La Habana, Cuba.
- Castillo-Bustos, R., Montoya-Rivera, J. (2015) *Dinámica ideo-espiritual de la formación estético-pedagógica del docente*. *Alteridad. Revista de Educación* ISSN: 1390-325X / e-ISSN: 1390-8642 DoI: 10.17163/alt. Vol. 10, No. 2, julio-diciembre 2015, pp. 190-204. Disponible en: <file:///C:/Users/omilazara/Downloads/210-Texto%20del%20art%C3%ADculo-2051-1-10-20160202.pdf>
- Castro-Ruz, F. (2007) *Palabras a los intelectuales*. Discurso pronunciado por nuestro Comandante en Jefe, Fidel Castro Ruz, en la clausura del encuentro realizado con escritores y artistas en junio de 1961. [Fecha de Consulta 13 de octubre 2017] Disponible en: http://www.editoraabril.cu/capitulo_de_libro/palabras-los-intelectuales
- Castro-Fuentes, A. y Reyes-Santos, M. (2014). *La formación inicial y permanente del instructor de arte. Una visión crítica desde la Licenciatura en Instructores de Arte*. publicado en los CD con las memorias del Evento Nacional del CENFOLAB con el ISBN 978-959-18-0786-1
- Castro-Fuentes, A. y Reyes-Santos, M. (2018). *Una mirada crítica a la formación de un profesional peculiar: el instructor de arte*. Revista Luz abril 2018, edición: 74, ISSN 1814-151X. Revista

certificada por el CITMA. Disponible en: <http://luz.uho.edu.cu>

PÁG. 4

Chávez, J. (2003). *Filosofía de la educación superior para el docente*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Cuba.

Chávez-Rodríguez, J.A., Deler-Ferrera, G., Suárez-Lorenzo, A. (2009) *Principales corrientes y tendencias a inicios del siglo XXI de la Pedagogía y la Didáctica*. ICCP, sobre la presente edición, Sello editor Educación Cubana. Ministerio de Educación, La Habana, Cuba.

Cole, M. (1999). *Psicología cultural. Una Disciplina del pasado y del futuro*. Ediciones Morata. Madrid, España.

Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES) (2009). Declaraciones y plan de acción. Perfiles educativos, 31(125), 90-108. [Fecha de consulta 12 de diciembre 2020], Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982009000300007&lng=es&tlng=es.

Constitución de la República de Cuba. (1976 y 2019)

Cortijo-Jacomino, R. (s/f). *Folleto currículo por competencias*. Disponible en:

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:6iLXcFsMliUJ:ftp://ftp.puce.edu.ec/facultades/CienciasEducacion/Maestria/DocenciaUniversitaria/Nivel%25203/Paralelo4/Rene%2520Cortijo/FOLLETO%2520CURRICULO%2520POR%2520COMPETENCIAS.doc+&cd=13&hl=es-419&ct=clnk&gl=cl>

Da-Silva, T. (1995) *Escuela, conocimiento y curriculum: ensayos críticos*. ISBN 9509467561. Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires, Argentina.

D`Angelo, O. (2002) *Subjetividad social y desarrollo. Cuba y los retos de la complejidad*. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/0711D053.pdf>

- De Sousa, S. (2006). *Boaventura*. Prólogo. En publicación: Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires). ISBN 987-1183-57-7. Disponible: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Prologo.pdf>
- Delgado, E. (2008). Los Contenidos Programáticos y la Formación Integral en el Diseño Curricular. *Revista Posgrado y Sociedad*. Universidad Estatal a Distancia (UNED) San José, Costa Rica Volumen VII (1). Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3662600>
- Díaz-Barriga, F. (1981) *Alcance y limitaciones de la metodología para la realización de planes de estudio*. Disponible en: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista40_S2A2ES.pdf
- Díaz-Barriga, F. (1990) *Metodología de diseño curricular para la educación superior*. Editorial Trillas. México, S. A. de C. V.
- Díaz-Sardiñas, A. y Portuondo-Padrón, R (2018). Retos en la formación del ingeniero en ciencias informáticas. Un análisis desde la perspectiva curricular. Disponible en: https://issuu.com/redipe/docs/boletin_825/121
- Domínguez, L. (2007). *Psicología del desarrollo. Problemas, principios y categorías*. Editorial Félix Varela, La Habana, Cuba.
- Freire, P. (2010) *Pedagogía de la autonomía y otros textos*. Editorial Caminos, La Habana. Cuba.
- Fuentes-González, H. (2009) *Pedagogía y didáctica de la educación superior*. Universidad de oriente. Centro de estudio de educación superior Manuel F. Gran, Santiago de Cuba. Disponible en: <https://docplayer.es/1848371-Pedagogia-y-didactica-de-la-educacion-superior.html>
- Fuentes-González, H. y Cruz-Baranda, S. (2002) El diseño curricular de carreras universitarias en la concepción de la educación superior cubana. *Revista Pedagogía Universitaria* VII (3). Centro de Estudios de la Educación Superior. Universidad de Oriente, Cuba.

Disponible en: <https://docplayer.es/15287237-El-diseno-curricular-de-carreras-universitarias-en-la-concepcion-de-la-educacion-superior-cubana.html>

Gaceta Oficial (2014). Resolución No.186 del Ministerio de Educación.
Cuba

García-Ramis, L. (2002) *La escuela y el maestro*. El modelo de escuela. En Compendio de Pedagogía. Disponible en: https://books.google.cl/books?id=-rcXEAAAQBAJ&pg=PA283&lpg=PA283&dq=La+escuela+y+el+maestro.+El+Modelo+de+Escuela.+Lisardo+Garc%C3%ADa+Ramis&source=bl&ots=CPcYt4DzLQ&sig=ACfU3U0HCY65_ZH9Qkj7r2V8N-_p6ff11Q&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwj1lsGK3Z3xAhWwlrkGHbSRC40Q6AEwDnoECAgQAw#v=onepage&q=La%20escuela%20y%20el%20maestro.%20El%20Modelo%20de%20Escuela.%20Lisardo%20Garc%C3%ADa%20Ramis&f=false

García-Ramis L. y otros (2003) Fundamentos teóricos y metodológicos de una propuesta curricular para la Escuela Básica actual, Resultado de Investigación, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana, Cuba.

González-Valdés, A. (2003). Reflexión y creatividad: métodos de indagación del Programa Prycrea. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/a/libros/cuba/clips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ARTICULOSPDF/0724G049.pdf>

Guadarrama-González, P. (2018) *Para qué sirve la epistemología a un investigador y un profesor*. Editorial Magisterio. Primera edición. Bogotá, D.C., Colombia.

Gorodokin, I. C. (2006). La formación docente y su relación con la epistemología Instituto de Formación Docente Continua San Luis. Escuela Normal Juan Pascual Pringles de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Revista Iberoamericana de Educación.

XXVII (5) ISSN: 1681-5653. Disponible en:
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/1164Gorodokin.pdf>

Horrutinier-Silva, P. (2006) El reto de la transformación curricular. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653) Vol. 40 (3) Ministerio de Educación Superior, Cuba. Disponible en:
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/1524Silva.pdf>

Horrutinier-Silva, P. (2009) *La Universidad Cubana: el modelo de formación*. Editorial Universitaria del Ministerio de Educación Superior, Cuba.

Kopnin. P.V. (1983) *Lógica Dialéctica*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Lau-Apó, F. y Miranda-Lena, T. (2012) *La validación de planes de estudio de las carreras pedagógicas en Cuba*. Disponible en:
<http://revista.congresouniversidad.cu/index.php/rcu/article/view/366>

Manrique-Villavicencio, L. (2009). La evaluación procesal y su rol en el cambio en la educación superior. *Educación* Vol. XVIII, N° 34, 2009 / ISSN 1019-9403. Dialnet-LaEvaluaciónProcesalYSuRolEnElCambioEnLEducaciónS-5056859.pdf

Martínez-Llano, M. (2014). Modelo de superación profesional para los instructores de arte en el tratamiento de la educación musical en el preuniversitario. Tesis en opción al grado científico de Dr. en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Pinar del Río. Cuba.

Mercado-Martínez L, y Ramírez C. (1981) *Una aportación al perfil profesional del psicólogo*.

Modelo del profesional. Carrera de licenciatura en educación: instructor de arte. Plan C.

Modelo del profesional. (2010) Carrera de licenciatura en educación: instructor de arte.

- Naciones Unidas. *Objetivos de Desarrollo del Milenio*, [Fecha de Consulta 14 de enero 2021]. Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/mdgs/>
- Núñez-Jover, J. (2010) *Conocimiento académico y sociedad. Ensayos sobre política universitaria de investigación y posgrado*. Editorial UH, La Habana, Cuba.
- Núñez-González, M. (2016). La actividad pedagógica de los instructores de arte y los promotores culturales en la escuela primaria rural. Tesis en opción al grado científico de Dr. en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Cienfuegos. Cuba.
- Ojalvo-Mitrany, V. Curiel-Peón, L. (2015). *La formación integral del estudiante y la formación continua de los profesores en la Educación Superior cubana: el papel de la responsabilidad social universitaria RSU en su consecución*. Universidad de La Habana-Centro de estudios para el perfeccionamiento de la Educación Superior (Cuba). Doi: 10.7358/ecps-2015-012-ojal. ECPS journal. [Fecha de Consulta 20 de febrero 2021]. Recuperado de: <http://www.ledonline.it/ECPS-journal/>
- Pérez-Matos, N. E., Setién-Quesada, E. (2008) *La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en las ciencias: una mirada a la teoría bibliológico-informativa ACIMED v.18 n.4 Ciudad de La Habana oct.* 2008. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352008001000003
- Posner, G. (2001) *Análisis del Currículo*. Editorial McGraw-Hill. Bogotá. Colombia.
- Pupo-Pupo, R. y Buch-Sánchez, R. M. (2008) *La filosofía en su historia y mediaciones*. Instituto de Educación Superior “José Martí” de Monterrey. Facultad de filosofía e historia de la universidad de la habana. Disponible en: <http://drpupo.net/onewebmedia/La%20filosof%C3%ADa%20en%20osu%20historia%20y%20mediaciones..pdf>

- Ramos-Serpa, G. (2005) Los fundamentos filosóficos de la educación como reconsideración crítica de la filosofía de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*. XXXVI (8) (ISSN: 1681-5653) Universidad de Matanzas, Cuba. Disponible en: https://redib.org/Record/oai_articulo1403714-los-fundamentos-filos%C3%B3ficos-de-la-educaci%C3%B3n-como-reconsideraci%C3%B3n-cr%C3%ADtica-de-la-filosof%C3%ADa-de-la-educaci%C3%B3n
- Ramos-Baquero, F. L., Gómez-Sánchez, L. T., Montaña, M. (2016) Formación integral y cultura universitaria. La cultura universitaria como campo relacional y formativo para el desarrollo humano integral y sustentable. *Revista Nodos*. Universidad de Lasalle. ISSN: 2248-8928. Bogotá D. C. Disponible en: <https://clinicaveterinaria.lasalle.edu.co/wcm/connect/fd34fc77-6520-44f2-b3dc-5f0047773fe2/nodos-4.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=ROOTWORKSPACE-fd34fc77-6520-44f2-b3dc-5f0047773fe2-mWu5w9y>
- Rectorado. Universidad de la República. Montevideo, (2010) Hacia la reforma universitaria #10. La extensión en la renovación de la enseñanza: espacios de formación integral.
- Sacristán, G. (1991) El currículum: una reflexión sobre la práctica. Ediciones Morata, S. L. Madrid. España.
- Ruiz-Socarrás, J. M, Barreto-Argilagos, G y Blanco-Sánchez, R (2007). *Evolución histórica de la organización del contenido en planes de estudio Universitarios Cubanos*. Pedagogía Universitaria. XII (3). Disponible en: <https://go.gale.com/ps/anonymous?id=GALE%7CA466940850&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=16094808&p=IFME&sw=w>
- Sacristán G., Pérez-Gómez A. I. (1995) *Comprender y transformar la enseñanza*. 4ª edición. Ediciones Morata, S. L, Madrid, España.

- Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. 1a edición, 1998. Publicado mediante convenio con Harper Collins Publishers, Inc, Ediciones Paidós Ibérica. SA.
- Sotolongo-Codina, P. L. (2017) El pensamiento y ciencias de La Complejidad: una nueva manera de obtener el saber. *Revista de Estudios Interculturales desde América Latina y el Caribe*, Universidad de La Guajira, Año 11, No. 21.
- Sotolongo-Codina, PL. y Delgado-Díaz, C. J. (2006). La epistemología hermenéutica de segundo orden. Capítulo III. En publicación: *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. ISBN 987-1183-33-X. Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe de la red CLACSO. Fecha de Consulta 12 de enero 2021]. Recuperado de: <http://www.clacso.org.ar/biblioteca>
- Stenhouse, L. (1991): *Investigación y desarrollo del curriculum*, Morata, Madrid.
- Valle-Lima, A. D. (2012) *La investigación pedagógica. Otra mirada*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
- Vygotsky, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial crítica, Barcelona, España.
- Vygotsky, L. S. (1987) *Pensamiento y lenguaje*. Visor. Madrid, España.
- XI Congreso Universidad (2014). Relatoría del XII Taller Internacional de Extensión Universitaria. La Habana. Cuba.
- Zapata, M. (s/f) *El papel mediador del profesor en el proceso enseñanza aprendizaje*. Programa Integración de Tecnologías a la Docencia Universidad de Antioquia.
- Zabalza, M. (2003) *Condiciones normativas (contextos de legitimación)*. Disponible en: <https://files.sld.cu/reveducmedica/files/2011/03/10-competencias-docentes.pdf>
- Zabalza, M.A. (2003) Competencias docentes del profesorado universitaria. Calidad y desarrollo profesional.

Bibliografía

- Addine, F. (1997). *Didáctica y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje*. IPLAC, La Habana.
- Addine, F. (2013). *La didáctica general y su enseñanza en la educación superior pedagógica*. Editorial Pueblo y Educación, Cuba.
- Addine, F. (Comp.) (2004). *Didáctica: teoría y práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Álvarez de Zayas C. M. (1995). *La formación del profesor contemporáneo, currículum y sociedad*. Material del Curso Pre-Congreso Pedagogía '95. La Habana, Cuba.
- Álvarez de Zayas, C. M. (1999). *La escuela en la vida. Didáctica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Álvarez-Ramos, S. (2011). *La preparación para dirigir el trabajo cultural en las instituciones educativas en la formación inicial del licenciado en instructor de arte. Tesis en opción al grado científico de Dr. en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas de Ciego de Ávila. Cuba*.
- Ávila-Figueroa, R. (2016). *La tradición pedagógica en la formación de los profesionales de la educación. Tesis en opción al grado científico de Dr. en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Holguín. Cuba*.
- Barnechea, M. y Morgan, M. (2010). *La sistematización de experiencias, producción de conocimientos desde y para la práctica*. Tendencias y Retos 15. Programa de Trabajo Social Universidad de la Salle.
- Frey, B. (2015). *Educación crítica y protagonismo cooperativo*. CD Memorias de Congreso Pedagogía. Encuentro Internacional por la unidad de los educadores. La Habana, Cuba.
- Blanco, A. (2001). *Introducción a la sociología*. La Habana: Pueblo y Educación.

- Blanco, A. (2004). *Reflexiones teórico-prácticas desde las ciencias de la educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Cabrera, R. (2011). *Formar al educador de arte: emplazar la escuela*. La Habana. Pueblo y Educación.
- Camejo-Pérez, Y. (2016). La preparación de los licenciados en educación especialidad instructor de arte para dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje de los talleres de apreciación y creación. Tesis en opción al grado científico de Dr. en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciego de Ávila. Cuba.
- Capote, M. (2008). ¿Qué resultados científicos se pueden obtener en una investigación educacional?
- Castro, F. (2000) Proyecciones estratégicas para la masificación de la cultura en los I.S.P. (14 julio 2000).
- Castro, F. (2005). Discurso en la segunda graduación de Instructores de Arte. Tabloide Especial No 9 Editado por Juventud Rebelde.
- Castro, A. (2019). Una mirada crítica al diseño curricular de la Licenciatura en Educación: Instructor de Arte. **Editorial Académica Universitaria y en coedición con Opuntia Brava, Cuba**. Vol. IV en el capítulo Ciencias Pedagógicas, sello editorial 978-959-722.
- Castilla-Fernández, I. (2017). La orientación profesional pedagógica en el proceso de formación inicial de los estudiantes de la Licenciatura en Educación: Instructor de Arte. Tesis en opción al grado científico de Dr. en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Santi Spíritus. Cuba.
- Chávez, J. (1996). *Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba*. Editorial: Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- Chávez, J. (1999). *Actualidad de las tendencias educativas*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. MINED. Ciudad de La Habana. Cuba.

- Chávez, J. (2003). *Aproximación a la Teoría Pedagógica Cubana*. Curso 1. IPLAC. Cátedra UNESCO en Ciencias de la Educación. Pedagogía 2003. Ciudad de La Habana, Cuba.
- Chávez, J. (2003). *Filosofía de la educación superior para el docente*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Cuba.
- Cortijo, René (2014). *Aprendizaje basado en problemas y proyectos de investigación: Hacia un pensamiento complejo*. Revista Científica UISRAEL, Volumen N° 1; 2014 – 1 ISSN 1390-8545.
- Cortijo, René (2019). *Aplicación de la música mediante TIC para el desarrollo del lenguaje en Educación Inicial*.
- Díaz-Barriga, A. (1984). *Didáctica y currículum. Convergencia en los programas de estudio*. Ediciones Nuevo mar, México.
- Díaz-Barriga, F. (1990). *Metodología de diseño curricular para la educación superior*. Editorial Trillas. México, S. A. de C. V.
- Díaz-Barriga, A. (1991). *Ensayos sobre la problemática curricular, Trillas, México*
- Díaz-Barriga y otros. (1989). *Práctica docente y diseño curricular (un estudio explorativo en la UAM-Xochimilco)*. CESU-UNAM, UAM-X, México.
- Díaz-Barriga, A. (1989) *Concepción pedagógica y su expresión en los planes de estudio de Pedagogía*. En: El campo pedagógico. Cuatro visiones latinoamericanas, EREP, Montevideo.
- Díaz-Barriga, A. *Reflexiones para una articulación entre economía y currículum*. En: Las profesiones en México, UAM-X, México, 1989.
- Del Valle, J. (2008). *El reto de la formación integral. Mural de letras. Formación integral. ¿Para qué?* Pontificia Universidad católica de Perú.
- Elliott, J. (1983) A curriculum for the Study of Human Affairs: The Contribution of Lawrence Stenhouse. *Journal of Curriculum Studies*. V.15, n.12
- Fuentes, H., Fuentes-González, J., Rivera M. (2010). *Temas de investigación avanzada. Proceso de investigación científica*.

- [Material en soporte digital]. Santiago de Cuba: Centro de Estudio de Educación Superior "Manuel F. Gran".
- García-Ramis, L. (2002) *La escuela y el maestro. El modelo de escuela*. En Compendio de Pedagogía.
- Gayle, A. (2006). *Un reto para la educación básica*. - [Libro en soporte digital]. - La Habana.
- Góngora-Suárez, G. (2009). Concepción del proceso curricular del Programa Nacional de Formación de Educadores de la Misión Sucre en la Bolivariana de Venezuela. Tesis en opción al grado científico de Dr. en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas de Holguín. Cuba.
- Horrutinier, P. (2000). *El modelo curricular de la Educación Superior cubana*. Revista Pedagogía Universitaria, Volumen 5, No.3
- Lipman, M., y Sharp, A. (1980): *Philosophy in the classroom*. Temple Univ, Press, Philadelphia.
- López, J. y otros. (1995). *Fundamentos de la educación*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. Cuba.
- López, J. y otros (1996): *El carácter científico de la pedagogía en Cuba*. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana. Cuba
- Martínez, M. (2014). *La creatividad en la educación postgraduada*. VARONA, Revista Científico-Metodológica, No. 58, pp.59-66, enero-junio, 2014. ISSN: 0864-196X
- Mastrapa-García, R. (2016). La orientación educativa en el trabajo metodológico para la estimulación del pensamiento reflexivo en escolares primarios. Tesis en opción al grado científico de Dr. en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Holguín. Cuba.
- Morín, E. (1984): *Ciencia con Consciencia*. Anthropos. Barcelona. España.
- Naciones Unidas. Objetivos de Desarrollo del Milenio, [Fecha de Consulta 14 de enero 2021]. Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/mdgs/>

- Núñez-Jover, J. y López-Cerezo, J. A. Ciencia, “*Tecnología y Sociedad en Cuba*”. <http://campus-oei.org/cts/cuba.htm>
- Núñez, J. (1994): “*Ciencia, Tecnología y Sociedad*”, *Problemas Sociales de la Ciencia y la Tecnología*, GESOCYT, Editorial Félix Varela, La Habana. Cuba.
- Núñez, J. (1999): *De la Ciencia a la Tecnociencia: Pongamos los conceptos en orden*, *La ciencia y la tecnología como procesos sociales, lo que la educación científica no debería olvidar*. Ed. Félix Varela, La Habana. Cuba.
- Pruzzo, V. (1999) Evaluación curricular: evaluación para el aprendizaje. Una propuesta para el Proyecto Curricular Institucional. Editora – distribuidora Bolivar 547 – 3º of. 1 1066 Buenos Aires Argentina. ISBN: 950-802-087-3
- Ruiz-Aguilera, A. (2007). Teoría y práctica del diseño curricular, Editorial Pueblo y Educación, C. de La Habana, Cuba.
- Stenhouse, L. (1991). *La investigación del curriculum y el arte del profesor*. ISSN 0213-7771, ISSN-e 2443-9991, N° 15, 1991. págs. 9-15.
- Sotolongo-Codina, P. L. (2017). *El pensamiento y ciencias de La Complejidad: una nueva manera de obtener el saber*. Revista de Estudios Interculturales desde América Latina y el Caribe, Universidad de La Guajira, Año 11, No. 21.
- Tünnemam, C. (2003). La Universidad latinoamericana y los retos del siglo XXI. Colección UDUAL. Unión de Universidades de América Latina, A.C. México, D.F. Disponible en: <https://www.uchile.cl/documentost/la-universidad-latinoamericana-ante-los-retos-del-siglo-xxi> 1133 2 2208
- Valiente, P. (2002). *Concepción sistémica de la Superación de los directores de Secundaria Básica*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Ciudad Habana. Cuba.

- Valiente, P. (2005). *La superación profesional de docentes y directivos educacionales: una propuesta para su dirección*. Pedagogía 2005. Curso 77, Ciudad de La Habana, Cuba. ISBN 959-18-0087-8.
- Valle, A., Castro O. (2002). *Retos y perspectivas de la formación y superación docente en Cuba*. [Material en soporte electrónico]
- Valle, A. D. (1994). *Automejoramiento docente y Creatividad*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación. Cuba
- Valle-Lima A. (2008). *Algunos modelos importantes para la transformación de la escuela. Modelos para el diseño curricular*. Editorial Academia Ciudad Habana, Cuba.
- Vigostky, L. S. (1970). *Psicología del Arte*. La Habana: Pueblo y Educación. Cuba.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial crítica, Barcelona, España.
- Vigostky, L. S. (1983). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Científico-Técnica. Cuba.
- Wilson, J. (2003). *Perspectives on the philosophy of education*. *Oxford Review of Education*, Vol. 29, Núm. 2, Inglaterra, Carfax Publishing. Disponible en: <http://search.epnet.com/direct.asp?an=9756487&db=afh>
- Zapata, M. (s/f). *El papel mediador del profesor en el proceso enseñanza aprendizaje*. Programa Integración de Tecnologías a la Docencia. Universidad de Antioquia.
- Zabalza, M. (2003.) *Condiciones normativas (contextos de legitimación)*. Disponible en: <https://files.sld.cu/reeducmedica/files/2011/03/10-competencias-docentes.pdf>