



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**DISEÑO INSTRUCCIONAL PARA GUÍAS Y VISITAS
DE GRUPOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL
MUSEO DOLORES OLMEDO**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
EDUCATIVA**

P R E S E N T A:

ALBERTO ESQUERRA PÁEZ



**DIRECTORA DE TESIS:
DRA. LAURA CARLOTA REGIL VARGAS
2014**

Agradecimientos

A tu paciencia y comprensión, preferiste sacrificar tu tiempo para que yo pudiera continuar mi carrera profesional. Porque me inspiraste a ser mejor para ti, gracias por estar siempre a mi lado, te amo Maricruz.

Gracias a esos ángeles tan importantes en mi vida, que siempre estuvieron listos para brindarme su cariño y sonrisas. Con todo mi amor está tesis se las dedico a ustedes: mis hijos Valentina y Emiliano.

A mis maestros que en el andar por la vida, influyeron con sus lecciones y experiencias en formarme como una persona de bien y preparada, a todos y cada uno de ellos les ofrendo estas páginas.

Resumen

Como parte del grupo de prácticas profesionales que se integró al Departamento de Servicios Educativos del Museo Dolores Olmedo se nos permitió observar la dinámica del museo con sus visitas guiadas. Durante dos semestres del ciclo 2012-2013 y después de haber experimentado: su proceso de capacitación como guías, su labor museística, la interacción de los guías con su público y la coordinación con las instituciones educativas que lo visitan, se establecieron los fundamentos de este trabajo.

Esta tesis, en la modalidad de Proyecto Educativo, es básicamente un Diseño Instruccional para los guías del museo. Tiene como objetivo fundamental proporcionar al guía de visitas de grupos de educación secundaria, estrategias que fortalezcan su experiencia en el museo, por medio de la comprensión, interpretación y asimilación del contenido tema de la exposición y, con ello favorecer la experiencia de los visitantes al museo. Así mismo, evidenciar la potencialidad del museo como espacio educativo, al reconocer su relación con el programa escolar.

Como profesionales de la educación con la Licenciatura en Psicología Educativa se demanda la función de hacer converger los esfuerzos de los diferentes actores de los espacios educativos. Esta función implica identificar las necesidades a través de un análisis, donde se consideren los factores de los procesos educativos, perfil de los sujetos a quienes se dirige el proyecto y los recursos con que se cuentan. Aspectos que se materializan en el Diseño Instruccional, como una propuesta coherente para responder a citada función.

Índice

1. Introducción	1
2. El museo, un espacio educativo	
2.1. El Museo Dolores Olmedo	2
2.2. Educación	7
2.3. Educación no formal	13
2.4. El museo como espacio educativo	17
2.5. Educar con el arte	21
2.6. La museografía como medio de interacción	25
2.7. Propuestas de los museos de arte	30
2.8. La teoría constructivista	35
2.9. Los conocimientos previos	46
2.10. El diseño instruccional	48
3. Procedimiento para el diseño	51
3.1. Detección de necesidades	52
3.2. Planteamiento del propósito general	69
3.3. Delimitación de contenidos	70
3.3.1. Contenidos de los programas de artes visuales	72
3.3.2. La exposición del acervo de Diego Rivera en el MDO	83
3.4. Seguimiento y evaluación	93
4. Estructura del programa	97
4.1. Destinatarios	99
4.2. Objetivos	100
4.3. Contenidos y bloques temáticos	100
4.4. Orientaciones metodológicas	101
4.5. Orientaciones de evaluación	105
4.6. Diseño Instruccional	106
5. Conclusiones	120
6. Referencias	126
Anexos	136

1. Introducción

Esta tesis es el producto de la experiencia obtenida durante las Prácticas Profesionales en el área de museos. Al formar parte del grupo que se integró al Departamento de Servicios Educativos del Museo Dolores Olmedo se observó la práctica en torno a la dinámica que emplea el museo con sus visitas guiadas. En un periodo que comprendió dos semestres (2012-2013) y después de haber experimentado en el museo: su proceso de capacitación como guías, su labor museística, la interacción de los guías con su público y la coordinación con las instituciones educativas que lo visitan, se establecieron los fundamentos que proporcionan la pertinencia de la propuesta que aquí se presenta.

La tesis en su modalidad de Proyecto Educativo, consiste en un Diseño Instruccional para los guías del museo. En ella se reconoce la importancia de que áreas o departamentos de servicios educativos en el museo, diseñen programas y actividades que complementen las visitas. La finalidad es proporcionar al guía de visitas de grupos de educación secundaria estrategias que enriquezcan su experiencia en el museo, al favorecer la comprensión, interpretación y asimilación del contenido tema de la exposición. Así mismo, evidenciar la potencialidad del museo como espacio educativo al reconocer su relación con el programa escolar.

Una de las funciones que la Licenciatura en Psicología Educativa demanda a los profesionales de la educación es hacer converger los esfuerzos de los diferentes actores de los espacios educativos, puntos que se describen en el marco teórico. Esta función implica identificar las necesidades a través de un análisis; donde se consideren los factores de los procesos educativos, perfil de los sujetos a quienes se dirige el proyecto y los recursos con que se cuenta, aspectos que se abordan en el tercer capítulo. En el cuarto capítulo se estructura el diseño instruccional, como propuesta coherente para responder a citada función. Por último, en las conclusiones, producto de las ventajas y desventajas observadas durante la elaboración del proyecto, se incluyen recomendaciones para mejorar el proyecto.

2. El museo, un espacio educativo.

2.1 El Museo Dolores Olmedo.

Las prácticas profesionales del ciclo escolar 2012-2013, para los alumnos de la licenciatura en Psicología Educativa interesados en el diseño de proyectos educativos, se efectuaron en el departamento de servicios educativos del Museo Dolores Olmedo. Experiencia que proporciona la oportunidad de observar en forma directa la organización y el funcionamiento del museo.

Este departamento controla las actividades afines de los museos Frida Kahlo (La casa Azul) y Diego Rivera (Anahuacalli) en la ciudad de México. Un grupo de 15 compañeros de la universidad fue distribuido de forma equitativa en equipos de 5 alumnos en estas 3 instituciones. El proyecto que aquí se expone se desarrolla en el contexto que ofrece la experiencia del equipo asignado al museo Dolores Olmedo.

Según información proporcionada por la Directora de Colecciones y Servicios Educativos del museo Dolores Olmedo, la licenciada Josefina García, el museo es administrado por la familia Olmedo. La dirección general del museo recae en el patronato, al cual pertenecen las empresas que aportan sus donaciones al museo.

La organización es de tipo jerárquica, en forma descendente y subsecuente al patronato, continúa de la forma siguiente: un Comité Técnico y la Dirección de Carlos Philips (hijo de Dolores Olmedo) en un mismo nivel. En el subnivel siguiente se encuentran; la Dirección de Administración y Finanzas, la Dirección Jurídica, la Dirección de Colecciones y Servicios Educativos, la Dirección de Comunicación y Relaciones Institucionales, la Dirección de Museografía y Cafeterías y la Dirección de Seguridad y Servicios Generales, todos alineados de forma horizontal en la estructura.

A su vez, la Dirección de Colecciones y Servicios Educativos se encuentra integrada por las Coordinaciones siguientes: de Proyectos de Investigación Artística, de Proyectos Pedagógicos, de Talleres, de Visitas Guiadas y Diseño

Gráfico, de Servicio Social y Voluntarios y por último, la Coordinación de Edecanes.

La colección del museo Dolores Olmedo se integra por 128 obras del artista Diego Rivera y 25 obras de la pintora Frida Kahlo, así como también más de 600 piezas arqueológicas de diversas culturas del país, muebles, objetos de arte del periodo colonial y una numerosa colección de arte popular y artesanías de diversos Estados de la República. El museo pretende la difusión de la obra de Diego Rivera y Frida Kahlo, de las diferentes expresiones artísticas culturales del país, así como, contribuir al conocimiento de la cultura mexicana y la apreciación del arte (Dolores, 1988).

Durante las prácticas profesionales se recibió un curso de capacitación, por parte del museo, para ser de guía de visitas. El curso proporciona los elementos para que el guía esté en condiciones de elaborar un discurso en el que exponga la información de los acervos a los visitantes. A lo largo de un recorrido, la cantidad de información que se maneja da flexibilidad al guía para dirigir a las visitas en recorridos que pueden durar entre 1 y 3 horas. Entre otros aspectos se proporciona información sobre las instalaciones y su significado histórico, la flora y la fauna del lugar, la composición de los acervos, así como, la vida y obra de los personajes que integran la exposición del museo.

Los recursos de que se vale el museo para mejorar la calidad de la visita consisten en: la visita guiada, los dispositivos electrónicos que se rentan al visitante bajo el rubro de "audio guía", el cual consiste en unos audífonos conectados a un reproductor de audio en formato MP3, la exposición visual de las piezas a través de vitrinas y estanterías acompañadas por cédulas de información y las hojas descriptivas.

Al término de la capacitación, la directora de Colecciones y Servicios Educativos, propone a los alumnos de prácticas profesionales lo siguiente: que planteen líneas de acción, correspondientes a los estudios y conocimientos sobre psicología educativa, donde diseñen estrategias para que los guías. Se considere, además,

un acervo determinado y que la estrategia se oriente a determinado público. Es decir, generar dinámicas que los guías puedan incluir en su práctica, atendiendo a los diferentes rangos de edad del público que visita el museo, así como, la obra de uno de los artistas que exhibe el museo.

Es en este contexto que surge la propuesta de diseñar una serie de actividades que el guía pueda poner en práctica durante su mediación con el contenido del museo y su público. Por lo tanto estas actividades están orientadas al acervo de Diego Rivera y las piezas que den sentido significativo a jóvenes de educación secundaria.

Elaborar propuestas que mejoren la dinámica de los guías obliga el análisis de la problemática del museo. La observación realizada durante las prácticas profesionales proporciona los elementos para establecer la coherencia del proyecto. Los criterios considerados producto de la observación son:

- El guía elabora un discurso donde integra la biografía, la obra y las corrientes y técnicas que enmarcan determinada pieza. Deben sortear la falta de continuidad en la biografía, dado que la distribución de las piezas demanda saltos en el tiempo. Por ejemplo, al entrar a la sala las piezas corresponden a la estancia inicial de Diego Rivera en Europa y no a su instrucción en la Academia de Bellas Artes en México. La distribución de la obra corresponde a las disposiciones que dictó la fundadora del fideicomiso la Sra. Dolores Olmedo, donde se hace caso omiso a la cronología con que fueron elaboradas.
- Al discurso que corresponde al paso por la obra de Diego Rivera se le suma otro contenido: la explicación de piezas arqueológicas representativas del arte prehispánico. Estas piezas se encuentran distribuidas a lo largo del recorrido por las salas que muestran la obra del artista, Diego Rivera.
- Los candidatos a guías requieren el desarrollo de habilidades, como lo son: la capacidad de asimilar grandes cantidades de información, memorizarla y resumirla, hablar en público, expresarla y explicarla. Además, deben considerar ajustar su lenguaje a las características de los públicos que atienden.

- Los objetivos del público visitante no son considerados. Al coordinar la visita al museo el centro educativo no expresa sus necesidades, el formato de la visita guiada no contempla en su rutina las necesidades del plantel visitante. Al arribar el centro educativo, al museo, se presenta el guía y luego inicia un discurso con la narrativa de la exposición del museo, sin detenerse a preguntar cuál es la finalidad de la visita o los objetivos que pretenden cumplir.
- Para favorecer la interacción con su público el museo se limita al empleo de cédulas informativas. Las cédulas incluyen el año, nombre, autor y formato de la obra. Otro recurso consiste en el apoyo de guías cuyo discurso no invita al diálogo. También ofrece un dispositivo de audio que permite escuchar una grabación con la descripción del museo y la narración de anécdotas de los personajes relacionados con la familia Olmedo y la exposición del museo.
- Quienes se aventuran en el museo sin el apoyo de un guía les espera: una señalización deficiente, de forma constante se observan visitantes que se pierden durante el recorrido, en particular para encontrar los accesos a las salas que albergan la obra de Diego Rivera y la de Frida Kahlo, ya que se siguen de paso o preguntan de forma constante sobre su ubicación. Un dispositivo electrónico, sensor de movimiento que ayuda la labor de vigilancia de las edecanes en las salas, que interrumpe la concentración y merma el interés del público. Este aparato produce un pitido cada vez que las personas se acercan a una distancia aproximada de 50 centímetros de una pieza, aunque lo ameriten algunas de ellas dadas sus dimensiones o características.
- La capacitación de los guías consiste en el aprendizaje de los contenidos de una serie de “carpetas”. Su contenido es considerado como la versión oficial e incluyen información correspondiente a los artistas: Diego Rivera, Frida Kahlo y Angelina Beloff, así como, la descripción de Santos Estofados (obras talladas en madera cubiertas de hojas de oro), las Habitaciones Privadas (vida y obra de Dolores Olmedo), el Área de Jardines y el Arte Popular. En ellas se integran aspectos biográficos, corrientes artísticas, personajes que influyeron su vida y la descripción de las obras.

- Para la documentación de este trabajo ha sido evidente la falta de información sobre propuestas para públicos juveniles. En búsquedas que incluyen libros, revistas, artículos y navegar por la red, fue notable la relevancia que tiene el tema de museos y educación. Sin embargo, la información sobre propuestas que consideran al adolescente como protagonista ha sido limitada al empleo de las tecnologías; siendo mínimos los estudios y propuestas alternas concretas, donde por falta de recursos, la tecnología no representa una opción viable para algunos museos y en particular los de arte.
- La tendencia contemporánea parece estar pensada en museos de ciencia donde la interacción, entre visitante y museo, se centra en la manipulación de los objetos. Esta actividad representa una desventaja e implica un reto para los museos de arte.
- Las visitas escolares de centros educativos de nivel secundaria presentan un déficit en comparación con las de las escuelas primarias. En el periodo 2007-2012 se observó una diferencia de más de 10,000 personas entre las instituciones de educación primaria y las de secundaria que visitan el museo. De acuerdo con los registros de la Dirección de Colecciones y Servicios Educativos, correspondientes a las visitas que coordinó con las Instituciones Educativas.
- La calidad de una visita guiada se relaciona directamente con la experiencia del guía. El guía debe tener habilidad para el manejo del público, capacidad de mantener la atención de los visitantes a través de su discurso y generar el interés a través del enlace de conocimientos previos y resaltar la influencia y relevancia en la vida actual del público. Son capacitados como guías los estudiantes y egresados de distintas disciplinas profesionales y técnicas, de niveles medio superior y superior, tanto de escuelas públicas como privadas, que realizan en el museo sus prácticas profesionales y/o servicio social.

Los museos, además de ser los encargados de la recolección, el resguardo, la restauración, la investigación y la exhibición de objetos, tienen una función

educativa (Solares, 2002). Aunque es una función compartida con la escuela, como se mencionó anteriormente, existe poca o nula comunicación entre ambas instituciones. Cuando el centro educativo establece contacto para coordinar una visita al museo sólo pacta la fecha, la hora, los costos y se informa de la normatividad que demanda el museo para realizar la visita.

En consecuencia la expectativa del docente no va más allá de considerar al museo como un lugar de entretenimiento. El docente desconoce, con la debida anticipación, los contenidos de la exhibición y por lo tanto la visita se desarrolla sin la orientación relacionada con los temas vistos en clase. La expectativa del museo de trascender, en el sector de educación secundaria, se ve mermada por la falta de enlaces entre contenido y sujeto. Lo que se traduce en una experiencia que carece de sentido significativo.

En el desarrollo de este capítulo se reconoce el valor educativo de los museos y se exploran los conceptos que fundamentan la propuesta que aquí se expone. A lo largo del capítulo se definen conceptos como: educación, educación no formal, el museo como espacio educativo, educar con el arte, la teoría constructivista, conocimientos previos e interacción por medio de la museografía entre otros. Conceptos que aunados a la problemática, descrita en los párrafos anteriores, proporcionan coherencia y pertinencia al diseño instruccional que constituye el proyecto educativo.

2.2 Educación.

La educación de las personas trasciende el ámbito escolar. Los valores éticos de la educación tienen una orientación positiva o negativa. Esta polaridad se reflejará en la calidad de vida que cada sociedad conceptualiza como “ideal”. Las personas, como actores del proceso continuo de educación informal (Colom, Sarramona y Vázquez, 1998), se educan en el seno familiar, lugares de trabajo y centros recreativos a través de la experiencia diaria y su relación con el medio ambiente.

Al igual que todo organismo vivo, la sociedad contempla la posibilidad de preservarse a sí misma. En la búsqueda de cómo lograrlo la sociedad apuesta a la educación de sus integrantes y a la trascendencia de su cultura. Aquí se plantea: Por qué no hacerlo a través de los museos. Donde por sus características los museos representan un espacio para influir positivamente en mencionado proceso.

La educación es un proceso humano y cultural complejo, a través del cual las generaciones adultas contribuyen al desarrollo integral de la personalidad de los sujetos, con fines y objetivos éticos validados por la sociedad. Para establecer el propósito y la definición de educación, es necesario considerar en su totalidad la condición y naturaleza del ser humano. Así como, la cultura en su conjunto, para lo cual cada particularidad tiene sentido por su vinculación e interdependencia con las demás y con el conjunto, en una complicada relación interdependiente (León, 2007).

En párrafos anteriores se identifican dos propósitos de la educación: primero, la materialización de acciones que tienen la responsabilidad de generar en los sujetos sentidos de moralidad y valores y segundo, la preservación y trascendencia de la cultura a las generaciones más jóvenes que crecen con el derecho de poseerla y heredarla de sus antecesores.

Así mismo, se puede decir que el objetivo de la educación es la formación integral de las estructuras de la personalidad, funciones y capacidades del sujeto, a fin de que éste pueda integrar su identidad, adaptarse a sus circunstancias y desarrollar cualitativamente su vida en comunidad; y así desarrollar las habilidades que hacen posible la apropiación, comprensión, reproducción y crítica de la cultura.

Cabe reconocer que no toda situación representa un proceso significativo de aprendizaje, muchos de los estímulos a los que se está expuesto pasan desapercibidos; objetos, palabras o ambientes que dada su simpleza o complejidad son ilegibles. Por lo tanto no establecen ningún diálogo o relación entre el estímulo y la persona (Rubiales, 2011).

La práctica actual de los museos pretende ir más allá de su uso expositivo y poder representar un recurso para el aprendizaje, es decir, que se le conciba como espacio educativo. Aunque el museo es contenedor del patrimonio cultural y tiene responsabilidad social con el disfrute, no es ajeno a los procesos de adquisición de conocimiento. El museo no sólo representa ser un espacio portador sino también generador del conocimiento (Álvarez, 2007).

Si se consideran los propósitos y objetivos de la educación, expuestos anteriormente, y se les compara con la labor del museo, se observan puntos de convergencia donde el museo genera aproximaciones que favorecen a la educación. Por ejemplo, el museo como contenedor del patrimonio cultural y la educación como responsable de la transmisión de la esencia de las sociedades.

El museo es un espacio que proporciona una experiencia mediada. Ya sea por expertos en el tema (guías o docentes) o por los responsables de la exposición museográfica (curadores, administrativos, especialistas de las diferentes expresiones artísticas, etc.). El museo muestra lo que la sociedad ha validado como expresión cultural; aquel objeto digno de ser expuesto en la vitrina, para su goce y la formación integral de sus visitantes. ¿Por qué se le considera valioso para la formación integral? La experiencia en el museo puede reforzar conocimientos previos, genera la valoración estética y transforma la personalidad de los sujetos, ya que dentro del museo se provee de herramientas al visitante a fin de que asimile la obra, la comprenda, la critique y a través de la elaboración de una interpretación propia, la transforme (Calbó y Juanola, 2007).

El proceso de selección de aquello que la sociedad considera viable de ser transmitido a nuevas generaciones, provoca un conflicto educativo. La cultura forma la mente, se perpetúa a sí misma, forma el tipo de humano que quiere, con la intención de que todos sean más parecidos que diferentes, más homogéneos que desiguales (León, 2007). Es posible identificar el perfil de una persona si tomamos en cuenta aquello que caracteriza a quienes provengan del mismo contexto, de la misma cultura. Existe una predisposición de nuestro modo de

actuar conforme el entorno en que nos desarrollamos y por lo tanto, compartimos aspectos en común con quienes reciben la misma influencia cultural que nosotros.

Los procesos de la educación se desarrollan al margen de esta necesidad de trascendencia de cada cultura. Dada su relación interdependiente, explicada anteriormente, no es de sorprendernos el riesgo de encontrar vicios similares en la educación, formar ciudadanos que cubran un perfil establecido y avalado por la sociedad.

El conflicto educativo se hace presente al tomar en cuenta que cada persona es diferente e irreplicable, ya que también nuestro contexto y demás condiciones de desarrollo nos hacen únicos, no sólo en apariencia y personalidad, sino también en la forma de asimilar e integrarnos a los procesos educativos. La experiencia en el museo refleja estas diferencias en la medida que nuestras interpretaciones transforman el significado de los objetos a los que nos vemos expuestos. Las diferencias se hacen evidentes cuando las expresamos y compartimos con nuestros semejantes, como pueden ser los compañeros del grupo de clase. Al preguntar ¿Qué es lo que determinada obra de museo te transmite? La gama de respuestas varía de una persona a otra, aunque se hable de la misma obra.

Tanto la labor de la educación como de la cultura están condicionadas por el contexto y el ambiente de desarrollo. Se dice que educar es formar sujetos y no objetos, que educar tiene el propósito de contribuir al desarrollo integral de las personas, no tal y como la naturaleza la ha iniciado, ni sólo con los atributos que la cultura desea que posea, sino formar sujetos libres, capaces de interactuar y transformar (Calbó y Juanola, 2007).

Tanto la cultura como la educación, en su doble papel conservador y dinámico, se esfuerzan por adaptar al ser humano a su contexto, a su ambiente. La educación favorece la trascendencia de la cultura y de las características, cuya sociedad considera dignas de mantener. Se educa entonces para satisfacer las expectativas y deseos de la cultura. Al tomar como base un modelo de persona acordado, es decir, como si fuese una plantilla que sirve de molde, se desencadena un

mecanismo que busca cumplir con el diseño establecido. Este sistema de formar un tipo, una categoría o una forma de ser, pretende cubrir el perfil establecido por la cultura, ya sea de forma implícita o explícita.

Sin embargo el ser humano es energía y siempre genera una insatisfacción, una incomodidad que lo lleva a busca ser distinto de alguna manera, fuera del estereotipo, siempre motivado por la curiosidad (León, 2007). En un contexto donde a las personas no se les deja de etiquetar, catalogar, clasificar o caracterizar, la historia nos ha hecho ver que el ser humano lucha todo el tiempo por ser diferente y enaltecer lo que lo hace libre y le brinda la posibilidad de expresar aquello que lo representa.

En el marco de esta doble función de homogenizar y diversificar, se lleva a cabo la tarea de la educación: formar en el sujeto una personalidad individual; a uno distinto del otro, pero no uno igual al otro, en un contexto que pretende clasificar y desarrollar perfiles que buscan ajustarse a la norma de la homogeneidad.

La cultura se reproduce y trasciende a través de la educación. La educación forma sujetos, sin dejar de considerar la cultura en que éstos se encuentran inmersos. Es casi trasponer la frase de la creación del hombre: “y creó la cultura al hombre a su imagen, a imagen de la cultura lo creó. Varón y hembra los creó... y les dijo fructifíquense y multiplíquense...” (León, 2007, p. 597).

El concepto de educación, a lo largo de la historia, ha sufrido transformaciones. Una característica constante es que se le ha relacionado con la perfección y la mejora de la persona a través de los aprendizajes. La educación es un proceso de transformación individual y colectiva para convertir la sociedad que existe en la sociedad deseable. La educación es un esfuerzo realizado en conjunto, donde los actores educativos se armonizan en una labor de equipo (Cuadrado, 2008). La complejidad de los procesos educativos, implica la participación de más de una persona y de una organización entre agentes que trasciende el salón de clases y las instituciones educativas.

Pastor (2004) reconoce la necesidad de colaborar en forma organizada entre las instituciones: centro educativo y museo. En este sentido se retoma un análisis sobre las necesidades actuales de la educación, que la autora expone de la siguiente manera:

El explosivo crecimiento de necesidades de aprendizaje por parte de la población que se viene dando a partir de la Segunda Guerra Mundial, tanto en países desarrollados como en vías de desarrollo, está ligado a toda una serie de factores interrelacionados de cambio y desarrollo a distintos niveles y que todos los indicadores apuntan a que, lejos de desaparecer o disminuir, van a seguir en plena vigencia, con lo que las demandas educativas seguirán creciendo en las próximas décadas. Para hacer frente a estas demandas es evidente que la oferta va a seguir aumentando y diversificándose en *todos* los sectores educativos –lo que plantea, por razones obvias, una perentoria necesidad de coordinación entre todos ellos- aunque por sus características específicas de mayor inmediatez, flexibilidad y adaptabilidad a contextos, circunstancias y destinatarios concretos, el sector educativo no formal adquirirá una especial importancia en el futuro, siendo precisamente su *capacidad de respuesta* ante las exigencias educativas del desarrollo de las sociedades lo que marcará su evolución y expansión (Pastor, 2004, p. 17).

La educación no formal y su incidencia en espacios no escolarizados representa una oportunidad para este esfuerzo de convergencia educativa. Cuando los procesos educativos de estos espacios se relacionan con la educación institucionalizada se favorece un conocimiento que trasciende al ámbito escolar, lo cual asiste a la tarea de la educación. Los procesos educativos han sobrepasado los muros del salón de clases. No es suficiente el apoyo de un pizarrón o de presentaciones proyectadas con medios informáticos. En la actualidad no es necesario el resguardo y la seguridad que proporciona a los alumnos las cuatro paredes de su salón de clases.

Las personas se educan en el día a día, con las experiencias que les dan sus vidas. El aprendizaje está en función del contexto en el cual se desarrollan, aprenden de los elementos que les rodean en el acontecer diario. La educación se manifiesta en lo que identifica a las personas, sus expresiones y en todo lo que las rodea. “Las personas aprenden efectivamente “fuera” del contexto escolarizado, a través de periódicos, programas de televisión, viajes o conversaciones en un café” (Rubiales, 2011, p. 2)

Para entender el concepto de educación no formal, en una sociedad, que además de considerar equitativos los términos educación y escuela, no toma en cuenta que los procesos educativos se dan en un entorno más amplio y complejo, se debe voltear a observar el valor de la acción educativa de entidades distintas (museos, zoológicos, teatros, cines, etc.) al sistema escolar (Cuadrado, 2008). Es decir, qué hacen aquellas instituciones que tienen la evidente intención de contribuir en esta tarea, la del modelamiento de los ciudadanos con la visión de un sistema social que se vea beneficiado. Aunque esta tarea no se manifieste de forma explícita dentro de la entidad.

2.3 Educación no formal.

Para identificar estas entidades distintas al sistema educativo y en particular, reconocer los atributos que el museo puede tener para contribuir a la tarea educativa, a continuación se explica el concepto de educación no formal y sus características. La tesis plantea el potencial de la figura del Museo Dolores Olmedo, como espacio de educación no formal y establecer en el Proyecto Educativo, la posibilidad de vincular la experiencia de jóvenes que visitan el museo, con la educación secundaria.

Con la intención de voltear la mirada a estos espacios alternos y su potencial pedagógico, existen autores que han desarrollado un concepto que considera las posibilidades y características de estas entidades distintas al sistema educativo, y lo llaman educación no formal. Como se explicó anteriormente, con el paso del tiempo se ha entendido que los procesos educativos no sólo se presentan en el

ámbito de la escuela, es decir, no sólo incluyen a la educación académica, sino toda acción educativa más o menos intencional y sistemática, que tiene lugar, tanto dentro como fuera de las instituciones oficiales de educación (Romero, 2009).

Coombs y Ahmed (Colom et al., 1998), afirman que a la educación no se le puede considerar como un proceso aislado en un tiempo y espacio establecido, confinado a las escuelas y medido por los años de asistencia. Los autores establecen tres conceptos al hablar de educación:

- Educación informal, comprendida como el proceso que dura toda la vida, a través del cual las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente.
- Educación formal, es la que corresponde al sistema educativo, el cual se encuentra altamente institucionalizado, que atiende a una graduación cronológica y que presenta una estructura jerárquica que se extiende de la escuela primaria hasta la universidad.
- Educación no formal, entendida como toda actividad organizada, sistemática, educativa, puesta en práctica tanto dentro como fuera del marco oficial, con la intención de facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de población.

La educación formal y la no formal impartidas en la institución educativa y de forma complementaria, respectivamente, cumplen con un servicio esencial a la sociedad. La educación es un proceso que dura toda la vida en el que intervienen diversos agentes e instituciones educativas y extra educativas, que en su conjunto forman un extenso “campo de fuerzas educativo” (Cuadrado, 2008).

El museo como un espacio alternativo a la escuela forma parte de este campo de fuerzas educativo. Además, al Museo Dolores Olmedo se le incrementa la finalidad de difundir sus contenidos. Aspectos que se pretenden abordar a través del Proyecto Educativo, así como, coadyuvar a la labor escolar. Es decir, se

reconoce lo que ya se hace de forma implícita dentro del museo y se busca la mejora de su práctica de forma explícita con el diseño instruccional.

El encuentro con lo desconocido, con información nueva o con expresiones artísticas con las que no se está familiarizado, para el caso del museo, activa en las personas la búsqueda de significado; lo que implica darle sentido a tal ambiente, objeto, palabra o situación. Es en esta construcción de sentido donde se establece un proceso de aprendizaje, el cual implica procesos cognitivos y operaciones mentales que pueden ir desde simples observaciones hasta operaciones mentales complicadas como la reflexión y la proyección de relaciones virtuales (Rubiales, 2011).

A su vez Romero (2009), considera a la educación no formal como el conjunto de experiencias sociales que tienen que ver con el aprendizaje de la información y significados que se producen y circulan en la vida cotidiana de la gente, tienen que ver con la familia, los medios de comunicación y los espacios comerciales. El autor considera que la educación no formal se desarrolla de manera permanente y se lleva a la práctica por personas de todas las edades. Esto difiere de la forma en que se desarrolla el sistema educativo formal, donde se estudia de manera más completa y especializada, donde se transita en los niveles educativos, es decir, de la educación primaria, a la educación media y hasta la educación superior, en respuesta a una programación curricular altamente institucionalizada.

La educación no formal presenta características que según Álvarez (1995) comparte con la educación formal. Al describirlas se consideran como fundamentos para la elaboración del proyecto y se plantean como atributos que el Museo Dolores Olmedo puede potencializar, como lo son:

- rebasar los límites de la escuela, dado que no sólo el espacio escolar se puede considerar como el único lugar que favorece el aprendizaje;
- se pueden abordar aspectos del modelo de educación integral (creatividad, expresión y educar para la vida) ya que el aprendizaje de los sujetos es un proceso continuo que dura toda la vida y comprende determinado contexto,

donde no sólo los contenidos curriculares tienen relevancia, sino también se le brinda atención a las emociones, las relaciones sociales y el carácter afectivo del sujeto;

- se incorporan contenidos, destrezas y valores que no necesariamente tienen como fin la adquisición de un título, se favorece el placer de aprender por el gusto de saber;
- se refuerza la actividad lúdica como formativa, toma en cuenta que las personas no dejan de tener afinidad por el juego a lo largo de la vida;
- se oferta un espacio abierto a la convivencia y se favorece el acercamiento generacional entre educador y educando.

Pastor (2004), propone una diferenciación en los ámbitos de la educación no formal, menciona cuatro formas en las que la educación no formal responde a las necesidades educativas: 1) orientadas al desarrollo económico, 2) orientadas al desarrollo social y cultural, 3) orientadas al desarrollo político y 4) orientadas al desarrollo científico y tecnológico. Se agrega a lo anterior una orientación hacia la capacitación para el trabajo y la adquisición de herramientas para la solución de problemas. Se centrará la atención en la segunda, dado que es la que corresponde a la temática que aquí se expone: la educación no formal respondiendo a las necesidades educativas orientadas al desarrollo social y cultural, la cual nos servirá como delimitación de los contenidos a plantear para el desarrollo del programa educativo.

Lo anterior en concordancia con temas que integran la materia de Artes Visuales de Educación Secundaria, de conformidad con el programa oficial de la Secretaría de Educación Pública.

La responsabilidad del museo consiste en resguardar el patrimonio y mantener una relación estrecha con el público, identificar en el arte la cultura y así lograr su valoración, apropiación y resignificación. La museología de vanguardia se preocupa por la participación activa del público y la construcción del espacio museístico como un agente de cambio y catalizador social (Rubiales, 2011).

Estos fundamentos nos remiten a considerar al espacio que ofrece el museo como lugar que favorece la educación no formal, así mismo, justifican las posibilidades pedagógicas que este espacio representa para el desarrollo integral de los sujetos.

...es reconocida hoy plenamente, de manera teórica, la función educativa de los museos y exposiciones, la cuestión básica es cómo se pone en práctica esa potencialidad pedagógica y cómo se actualiza paulatinamente según la evolución de las necesidades de la sociedad (Expósito, Horra y Rojas, 1992, p. 199).

2.4 El museo como espacio educativo.

Establecido el fundamento de que el museo sea considerado como un espacio educativo, ya sea implícitamente como lugar donde se dan procesos entendidos como educación no formal, o explícitamente como se pretende establecer en el diseño instruccional para el Museo Dolores Olmedo y su relación con la currícula oficial de la SEP. Se extiende la cuestión planteada por Expósito, Horra y Rojas (1992) anteriormente: ¿Cómo desarrollar la potencialidad pedagógica del museo? En este contexto y con la intención de responder a la interrogante planteada, a continuación se identifican características del museo que reconocen su potencial para establecer procesos educativos.

El museo proporciona un espacio que fomenta la necesidad de alcanzar la libertad. El arte y sus diferentes expresiones brinda al autor y a las personas espectadoras, una oportunidad para conocerse a través de sus interpretaciones. Para lograrlo el museo se vale de sus medios y características; las personas de las diferentes formas de expresar el arte, así como, de su apropiación y, sobre todo, de la transformación que le hacen, al tomar en cuenta su esencia y el significado que para ellas representa. Se considera que la interpretación del público es la clave de la dinámica del museo, Rubiales al respecto menciona:

...las reacciones, emociones y sentimientos derivados de las experiencias vividas en el público marcan y construyen el espacio museístico. Es decir: el proceso de lectura por parte de los usuarios es tan importante como el

momento de creación. Para que una exhibición sea exitosa, el efecto en el intérprete es equivalente al trabajo de diseño y montaje (Rubiales, 2011, p.4).

En un intento por determinar los nuevos espacios de aprendizaje donde la vocación de la educación no formal se lleva a la práctica, Colom et al., (1998) elaboran una lista de los espacios con potencial pedagógico, entre ellos, los museos (artísticos, de ciencias, tecnológicos), las empresas y las organizaciones de trabajo, los sindicatos, los clubes de tiempo libre, las aulas de naturaleza, las asociaciones ciudadanas, las formaciones de voluntarios para las organizaciones no gubernamentales y los espacios ciudadanos entre otros.

La institución museo como espacio educativo, representa un lugar ideal para la exploración de nuevas formas de facilitar procesos para entender el aprendizaje y el conocimiento. En el museo podemos observar características favorables para el aprendizaje como lo son: la participación autónoma, el disfrute y el descubrimiento frente a un objeto del patrimonio, que en el museo actúa como recipiente del saber (Silva, 2002).

La condición de espacio no formal contribuye a la construcción del conocimiento social, lo que favorece la transición de lo no formal a un mecanismo alternativo para educar (Colom, et al., 1998). El museo cuenta con un carácter educativo que le es inherente, es su naturaleza.

Sin embargo el museo no es una escuela, podrá en el mejor de los casos, constituirse como un espacio que nos permitirá vincular contenidos y favorecer así a ambas instituciones. Aunque a menudo la sociedad ve con suspicacia el trabajo educativo del museo (Cuadrado, 2008), dado que esta labor no es evidente, se acepta el hecho de que el museo no es el responsable de la enseñanza. Sin embargo, no se le puede excluir del hecho de que dentro de él se dé algún tipo de aprendizaje (Nuzzaci, 2006).

La educación en el museo sirve de herramienta para la mejora y la conservación del patrimonio. El museo reconstruye a través de aproximaciones distintas el valor

de lo que expone. En este sentido, el museo adoptando una postura de educador elabora dentro de su contexto de producción, los significados, con miras en que el público perciba, comprenda y reconstruya su exposición. Lo anterior demanda del público la elaboración de respuestas creativas y personales, así como, conexiones con sí mismos y su sistema de valores y emociones. Lo anterior supone la transformación del ser y en consecuencia la transformación del sistema sociocultural, económico e ideológico de una sociedad (Calbó y Juanola, 2007).

Padró cita a Carmen Mörsch, directora del Programa de Educación en Museos y Artes de la Universidad de Zurich, para proporcionar una definición de educación museística:

Es la práctica de invitar al público a utilizar el arte en sus instituciones y a expandir los procesos educativos mediante su análisis y exploración, su deconstrucción y, posiblemente su cambio; y obtener formas de establecer estos procesos en otros contextos (Padró, 2011, p. 112).

La función educativa del museo lo obliga a enfrentar sus miedos, es decir, exponerse a la pérdida de la rigurosidad científica y ser objeto de contemplación únicamente, asimilando así su necesidad didáctica. Estudios revelan situaciones incómodas que se presentan durante la experiencia en el museo; cuando los públicos encuentran al museo como un espacio frío, ilegible y demasiado complejo, el diálogo termina (Rubiales, 2011).

El término trasposición didáctica de Alderoqui (1996), no es otra cosa que las transformaciones de un objeto de conocimiento, por ejemplo, cuando se transforma de saber disciplinar en saber a ser enseñado. Lo anterior se refiere a hacer significativo el conocimiento, al describir una serie de acciones que permitan explicar el museo (su contenido y mensaje) a sus visitantes. Esto implica materializar la intención de que el museo sea comprendido, por lo menos provisionalmente, lo cual de ningún modo es sinónimo de pérdida de rigurosidad. Al respecto Rubiales dice:

La realidad es que el espacio immaculado donde sólo se encuentra el visitante y la obra “pura” es una falacia intelectual; toda persona trae a su experiencia un bagaje (intelectual y artístico), aún más, un contexto socio-cultural que define lecturas y acercamientos. Sin olvidar que este “diálogo” no sólo comprende una carga de significados desde el público, también el museo a través de la curaduría contribuye con una importante carga de significados, lecturas e intenciones (Rubiales, 2011, p.5).

Existe la necesidad de alejarse de la idea de que sólo el museo posee la versión única y verdadera de lo que expone. Que el museo abra sus puertas a la verdad del visitante implica: partir de éste, de lo que él sabe, de qué lo representa, de su contexto y sus necesidades. Para así poder estar en condiciones de capturar el interés de quienes lo visitan (Alderoqui, 1996).

La potencialidad y el valor didáctico del museo residen en los tres niveles de lectura que se pueden emplear para la descripción de sus contenidos (Camilloni, 1996). Un primer nivel que corresponde a los objetos, ya que estos tienen un valor por sí mismos, independientemente de las referencias y de su valor de representación. Un segundo nivel que corresponde a la representación por los objetos y por el museo, que se manifiesta con la gama de posibilidades del museo al echar mano de sus recursos. Un tercer nivel, corresponde al museo mismo, como discurso de recolección, colección y lección.

Es en el segundo nivel, de la representación de los objetos por el museo, que se pretende que el Museo Dolores Olmedo se valga de un recurso, el diseño instruccional y establezca los mecanismos para materializar las actividades que en él se proponen.

La importancia de la propuesta plasmada en el diseño instruccional obedece a explorar una materia que había perdido valor. Hoy en día es evidente que las políticas educativas se plantean la necesidad de desarrollar el ser y el hacer de las personas, en un marco curricular que durante las últimas décadas del siglo XX había eliminado la educación estética y la ética.

Al respecto Silva (2002) comenta, que se ha favorecido la formación y capacitación técnica, con descuido de los aspectos humanísticos de la formación, los resultados se reflejan en la falta de adaptación de los grupos sociales a las formas de vida actual. Las personas no encuentran su lugar en el mundo y han perdido las referencias necesarias para conocer sus capacidades, la totalidad de su ser y de su potencial.

En alusión a lo anterior, las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO) del año 2000 se centran en la educación artística y estética (Silva, 2002). El área educativa de los museos ha trabajado de forma implícita, intuitiva y empírica estos aspectos, es necesario trasladar su práctica a un formato explícito y profesional.

2.5 Educar con el arte

Se ha planteado dentro de la finalidad de educar, la necesidad de la sociedad de transmitir lo que considera valioso y digno de ser asimilado por las nuevas generaciones para su trascendencia. La cultura, entre otros aspectos, representa particular relevancia para la sociedad. Y su expresión a través del arte se considera como una forma de comunicar. El artista expone su punto de vista en su obra, producto de su experiencia, contexto, conocimiento y habilidad. Y esta a su vez, se encuentra sujeta a la deconstrucción y construcción de interpretaciones de quienes la contemplan (Frega, 2006), ya sea individualmente o como una elaboración social que descifra un significado para la cultura en sí misma.

La historia del arte, de la cultura son la “historia” misma de la vida del hombre. Las pinturas de las cavernas nos hablan de la forma de vivir, pensar y de las creencias del hombre prehistórico. Así podemos hacer un viaje en el tiempo pasando por las distintas civilizaciones y veremos que el arte estuvo siempre ligado al pensamiento del hombre, su sentir y actuar en ese tiempo y bajo determinadas circunstancias (Palopoli, 2006b, p. 14).

El arte cumple con una doble función dentro de cada cultura, se puede decir que así como la representa la transforma. Calbó y Juanola (2007), consideran que

además del desarrollo de la comprensión del patrimonio cultural, histórico y artístico, se deben considerar otros dos aspectos que son de particular relevancia para tratarse en las asignaturas de educación artística: uno de ellos es que la educación en los museos es una herramienta para la mejora y la conservación del patrimonio, ya que lo incrementa y el otro, que la educación artística es la que se ocupa del aprendizaje de la percepción, la creación y de la crítica. Este segundo aspecto y sus tres componentes: percepción, creación y crítica, concuerdan con los propósitos de la materia de Artes Visuales de educación secundaria.

En México, la materia de Artes Visuales del Plan de Estudios 2011 de Educación Básica Secundaria contempla en sus propósitos la apreciación e interpretación de las cualidades estéticas de diversas manifestaciones y representaciones que permitan comprender el significado cultural y valorar la importancia de las artes (percepción), fomentar la actitud crítica (crítica) y experimentar posibilidades expresivas (creación) (Secretaría de Educación Pública, Programa de Estudios, Educación Básica Secundaria, Artes (SEP), 2011a).

De forma similar a los propósitos mencionados anteriormente, Calbó y Juanola (2007), reconocen la relevancia del arte de la manera siguiente: la percepción, en virtud de que se manifiesta cuando nos lleva a percatarnos de lo que hay en el museo, en nuestro entorno urbano y en la naturaleza, así como, de quienes la integramos; la observación, ya que la efectuamos sin tomar en cuenta que tiene diversos niveles, desde la observación cuidadosa y percepción estética, hasta la alterada aprendida con respecto de la cotidiana y utilitaria.

Cabe considerar que el desarrollo una actitud crítica no se limita a que los sujetos sólo adopten esta postura en el ámbito de las artes. Podemos asumir que servirá para su aplicación en todos los ámbitos y como medio de aportar conocimiento y juicio. Elder y Paul (2003) reconocen al pensamiento crítico como la respuesta al problema de los límites que establecen los puntos de vista de un pensamiento egocéntrico.

Es a través del pensamiento crítico como el artista, las personas, las sociedades reconstruyen los conceptos que se les han presentado como legítimos (Frega, 2006). Lo anterior representa un mecanismo para transformar la cultura, lo cual a su vez se considera, como se expuso anteriormente, una característica de la educación.

El desarrollo del pensamiento crítico implica la transición del uso de estándares psicológicos egocéntricos a intelectuales. El pensamiento crítico consiste en la búsqueda de la calidad del pensamiento, la cual requiere que el pensante se apropie de las estructuras inherentes del acto de pensar y se sometan a criterios de claridad, exactitud, precisión, relevancia, profundidad, amplitud, lógica, importancia y justicia (Elder y Paul, 2003).

El propósito de la educación artística de experimentar posibilidades expresivas, es decir el aprendizaje la creación, reviste particular importancia tanto para la expresión, como para la interpretación y la apropiación de la obra de arte. Se efectúa con la inclusión de procesos y métodos artísticos, e implica aprender a vivir y a comunicarse, ya sea con uno mismo, con los demás, con el conocimiento y con la cultura, la tierra, las ideas, las emociones y con los valores (Calbo y Juanola, 2007).

Morris Weitz, citado por Efland (2004), describe el arte como un concepto abierto, que se plantea constantemente nuevas condiciones, nuevas formas artísticas, nuevos movimientos, que exigen decisiones por parte del interesado (críticos profesionales) respecto a la extensión de la definición del arte. Lo que se pretende, dice el autor, es defender el carácter expansivo, aventurero del arte, sus cambios siempre presentes y nuevas creaciones, lo que hace imposible establecerle características definitorias, "... podemos cerrar el concepto, pero hacerle esto al arte es absurdo ya que extingue las mismísimas condiciones de la creatividad artística" (Efland, 2004, p. 24).

Palopoli (2006a), considera que la educación artística se enfoca en los siguientes aspectos: los códigos de lenguaje, los procedimientos, las técnicas utilizadas y por

último en la contextualización. Contemplados en un marco educativo que pretende la transmisión de valores, como la solidaridad, el espíritu cooperativo, participativo y la autovaloración individual y grupal.

De forma similar y en referencia a los anteriores propósitos de la educación artística, el Programa de Estudios de Artes de Secundaria (SEP, 2011c) contempla tres propósitos para el campo formativo de Expresión y Apreciación Artística: el desarrollo de la competencia artística y cultural a partir de la apropiación de los lenguajes, procesos y recursos de las artes; la adquisición de conocimientos y habilidades del lenguaje artístico que le permitan desarrollar pensamiento artístico, actitudes y valores favoreciendo su creatividad; y por último, valorar la importancia de la diversidad y la riqueza del patrimonio artístico y cultural.

A su vez, Palopoli (2006a), considera que para la didáctica de las artes plásticas es recomendable que las actividades que se pretendan poner en práctica, atiendan los objetivos que el docente se debe plantear para el buen desarrollo de su materia. Los objetivos son: enriquecer la capacidad de comunicación del alumno, favorecer el trabajo interdisciplinario, desbloquear el potencial creativo, el desarrollo de la capacidad de imaginar, transformar y producir, favorecer el entrenamiento sensorial e imaginativo conectando al alumno con su capacidad de juego, la autoevaluación y la familiarización de contenidos específicos con los de otras áreas.

Los objetivos mencionados se reflejan parcialmente en la práctica museística pero se pretende incluirlos en su totalidad paulatinamente. Para favorecer su materialización, en el diseño instruccional se integrarán actividades para mejorar la dinámica del museo, con la finalidad de desarrollar en los estudiantes habilidades para la observación, la crítica y la creación.

La similitud entre los objetivos que plantea Palopoli (2006a) para la educación artística y los propósitos del campo formativo de Expresión y Apreciación Artística, representan una oportunidad para incorporar los contenidos de la asignatura de

Artes Visuales a las actividades dentro del museo y vincular su enseñanza con los contenidos de la exposición en el Museo Dolores Olmedo.

En la práctica, la creación de una obra de arte es parte de un complejo proceso. Este proceso se origina con la concepción de una idea que gira en torno a la experiencia del artista y continúa con la manera en que ésta se constituye en objeto real. Para decodificar la idea, a su vez, los espectadores se valen de sus experiencias y reinterpretan el mensaje del artista, así se materializa una forma de comunicarse e interactuar entre artista y espectador.

2.6 La museografía como medio de interacción.

La experiencia en el museo representa una oportunidad para el contraste entre la exposición del museo y la realidad del sujeto. Esto implica confrontar las ideas previas, nuestros esquemas, al tratar de asimilar la realidad que ofrece el museo a través de las obras de un artista. Al valerse el museo de un discurso articulado con objetos representativos, su diálogo está representado por la mediación de los más expertos (artistas, especialistas en arte, guías de museo) para influir en la zona de desarrollo próximo de sus visitantes, y así, estar en condiciones de provocar el conflicto cognitivo.

A través de la contemplación se reciben de forma inconsciente mensajes perceptuales y estéticos cargados de emoción, éstos se asocian a las experiencias previas del sujeto y su historia. La interpretación del objeto, por parte del sujeto, lleva implícito el proceso de comunicación, ya que interaccionan ambas realidades. La comunicación se extiende y forma vínculos por todo el proceso museístico y con la sociedad en la que ambos, sujeto y museo, se encuentran inmersos (Dersdepanian, 2002). Sin embargo la sola contemplación no basta para todos los sujetos, se poseen diferentes formas de asimilar aquello que se nos presenta e interactuamos con ello de forma particular.

La comunicación requiere por lo menos dos participantes: emisor y receptor (García, 1988; Santacana, 2006). García proporciona la definición de objeto cuando éste representa al emisor:

... el objeto es portador de información, por tanto es un documento material. Los objetos son documentos porque <<materializan>> actos o hechos individuales o sociales. El objeto es un documento fiel y objetivo universal en el espacio y en el tiempo, que informa sobre todas las clases o grupos sociales. Cada objeto posee una información única y distinta a la de los demás (García, 1988, p.10).

El objeto representa al emisor en el proceso de comunicación y el receptor es representado por el público que visita el museo. Si en realidad se pretende generar procesos de comunicación en el museo, diálogos, es necesario que su público asuma un papel de participante activo (Dersdepanian, 2002; García, 1988; Palopoli, 2006a). Es imprescindible la interpretación del observador para cerrar este ciclo comunicativo, es la respuesta al mensaje que emite el objeto.

En la teoría constructivista, el proceso de comunicación supone la adquisición de conocimientos no memorizándolos, sino participando activamente en su elaboración, tal como lo establece la relación sustantiva del aprendizaje significativo propuesta por Moreira (1997). En vez de un marcado predominio de la información sobre el análisis; se propone el equilibrio entre datos ofrecidos y la potenciación de la postura activa del alumno (García, 1988).

Por lo tanto las actividades propuestas en el diseño instruccional invitarán al público a interactuar con una obra. Por ejemplo: buscar otros objetos (imágenes), elaborar (dibujar) y expresar la impresión que determinada obra les causa, e inclusive, compartir con los demás integrantes del grupo de visita sus interpretaciones y experiencias.

La impresión que el sujeto elabora está relacionada con la calidad de la interacción que haya tenido el individuo con los objetos del museo (Torres, 2002). Dentro de los museos la calidad de la interacción es correspondiente con la metodología educativa. Dentro del marco constructivista, adquiere particular relevancia la interacción del sujeto no sólo con el objeto, sino también con otros

individuos. Aspectos que se consideran al elaborar el diseño instruccional y la propuesta de actividades que lo componen.

El arte como forma de expresión humana, incluye en sus procesos un momento donde se establece interacción entre creador (artista) y público (interprete), Frega al respecto comenta:

Podríamos considerar a la interacción como un proceso de transacción, de intercambio que realizamos. Cuando dos o más sujetos entran en este movimiento, lo que negociamos, lo que aportamos, lo que nos modifica a uno y a otro y viceversa son los significados. Son éstos los que nos permiten comprender al próximo, tipificarlo y a su vez que ese otro nos comprenda, que por la expresión de la subjetividad nos atribuya un sentido, una significación (Frega, 2006, p. 20).

La expresión humana a través del arte es una forma más de comunicación, a partir de un material específico (obra) el artista comunica y el intérprete (público) le proporciona significado. Esta forma de comunicación requiere que para su comprensión quienes interactúan conozcan el lenguaje. El diálogo que se puede establecer entre ambos actores (obra y público) requiere de espacios que faciliten la interpretación de los mensajes y la construcción del sentido de lo que se observa. Es responsabilidad del museo brindar herramientas, que una vez asimiladas puedan emplearse de nuevo en otro espacio museográfico, incluso en la vida cotidiana (Rubiales, 2011).

Para lograrlo el museo se vale de distintos mecanismos. Jaramillo (2005), describe tres estrategias comunicativas en el museo: la estética que supone la contemplación y el deleite del visitante por la obra; la pedagógica o comunicativa que se inclina hacia la enseñanza; y la lúdica, la cual pretende trasladar mentalmente al visitante a un espacio imaginario en el que él se convierte en actor.

A su vez, García (1988) proporciona una clasificación por tipos de museos según su intencionalidad comunicativa, estos son: museo contemplativo, el museo

informativo-transmisor y el museo didáctico. Witker (2001), por su parte, considera una tipología de la exposición por la narración museográfica y los divide en: sistemáticas, temáticas, especiales, internacionales, itinerantes o móviles, manipulables, interactivas y contemplativas.

García (1988) y Witker (2001) coinciden con Jaramillo (2005), proponen una clasificación de museos que consiste en la diferenciación de las tres formas en que el museo interactúa con su público. El análisis de las diferencias que los autores exponen proporciona tres clasificaciones. Esta clasificación corresponde con el grado de interacción que el museo establece con su público. Clasificarse en uno u otro tipo de museo, depende de la calidad en que la interacción se presenta.

Para el Programa Educativo el grado de interacción se representa por niveles. La diferencia entre un nivel y otro implica una mejora significativa en la calidad de la interacción que el museo establece con su público. En la clasificación propuesta por los autores, se observa que si la dinámica museística ofrece una experiencia que implica mayor participación por parte del público, el grado de interacción aumenta y a su vez la calidad de la comunicación entre estos dos agentes museo y público.

En atención a lo anterior en la Tabla No. 1, se establece la diferencia entre uno y otro nivel, la cual implica mayor o menor grado de interacción con el público.

Al establecer estos niveles se pretende ubicar las características que describen la intencionalidad comunicativa, mencionada anteriormente. De tal forma que pasar de un nivel contemplativo a un nivel informativo-transmisor, o al nivel didáctico, representa que el museo establece una comunicación de mayor calidad con su público caracterizada por su participación activa (García,1988; Witker, 2001; Jaramillo, 2005).

Las características establecidas en la tabla corresponden a lo que en cada nivel se pretende observar o encontrar dependiendo de la calidad de la interacción. Por ejemplo, por respuesta se entiende la actitud, impresión, comportamiento o la forma en que asimila el público aquello que el museo le presenta.

Tabla No. 1. Características de los niveles de interacción entre museo y público.

Característica	Nivel contemplativo	Nivel informativo-transmisor	Nivel didáctico
Respuesta	La contemplación (emocional) genera aceptación o rechazo, actitud pasiva.	Obtención de información por el discurso que proporciona la estructura visual, actitud pasiva.	El descubrimiento con una actitud activa y razonada, posibilidad de proponer otros procesos.
Expectativa	Apreciación estética.	Dar a conocer información e interpretaciones propias del museo.	Aprender a aprender, llegar a la conclusión prevista y compartir el placer del descubrimiento.
En función	De la selección de obras a exponer: por su arte, valor estético y descontextualizado.	Sistematización y selección de los objetos de la colección, valor conforme al contexto expositivo.	Asumir el concepto de cultura material, labor de investigación y la intención educativa de enseñar a partir de las obras.
Interacción	Se logra por la información obtenida de la obra y la capacidad de lectura del código estético del visitante.	Pretende intencionalmente la relación y asociación de los contenidos a través de la lógica.	Enseñar a aprender, modelo para encadenar razonamientos a partir de datos presentes.
Desventaja	Al no conocer el código estético, se carece de claves para decodificar el significado de la obra.	Necesidad de conocer el lenguaje de las obras, la clave de la estructura de la exposición.	
Diferencias		A diferencia del nivel contemplativo, intenta establecer una relación comunicativa, y a diferencia del didáctico aquí se establece en una sola dirección.	Comparte con el nivel informativo-transmisor la valoración de la obra para su exposición y la estructura visual y difiere en que la conclusión prevista no es la única.

Fuente: Elaboración propia, adaptado de García (1988), Jaramillo (2005) y Witker (2001).

Es decir, qué es lo que se espera por parte del público durante la experiencia en el museo. La expectativa corresponde a la intención del museo, de establecerse en determinado nivel, qué es lo que pretende, cuál es su objetivo con el público, qué

es lo que espera de él. La característica de “en función”, obedece a la línea de acción que se adopta para establecer determinado nivel interacción. Por último, la interacción indica, desde la perspectiva del público, cómo éste recibe el mensaje y, en consecuencia, cómo elabora su respuesta (Jaramillo, 2005).

Es preciso hacer la observación de que no necesariamente el museo presenta un sólo tipo de intención comunicativa, de exposición o de características que la ubiquen en un nivel de interacción particular. Existe la posibilidad de que un sólo museo traspase la línea que los divide y por lo tanto, adquiera características que lo clasifiquen en más de un nivel. De tal manera que el museo puede presentar con la totalidad de su colección, más de una forma de comunicarse con el público y presentar características que lo clasifican en dos o más niveles de interacción al mismo tiempo.

La propuesta procura establecer en el Museo Dolores Olmedo los mecanismos en su dinámica para hacer la transición de un nivel contemplativo e interacción, propio de los Museos de Bellas Artes, hacia un nivel didáctico (García, 1988). Lo que representa la perspectiva museística actual (Rubiales, 2011).

El museo debe de considerar las necesidades de su público y no sólo abrir sus puertas para que contemplen su colección, sino abrirse a la negociación. A continuación se presentan estrategias que hoy en día algunos museos llevan a la práctica con la finalidad de contribuir a esta tarea de educar en el museo.

2.7 Propuestas de los museos de arte.

Actualmente la dinámica de los museos valora su potencial didáctico. El museo se plantea la posibilidad de proporcionar experiencias que enriquezcan el desarrollo de las personas a través de la confección de su discurso. Se hace evidente la intención de adecuar ese discurso, para que en vez de ser en una sola dirección y de tipo expositivo, se transforme en diálogo.

El joven, como objetivo del Proyecto Educativo, representa un sector olvidado por los museos, en México los museos se han preocupado por atender la población

infantil, pero pocos son los que cuentan con proyectos destinados a cubrir las necesidades del público juvenil (Larios, 2002).

Por otra parte no dejan de ser relevantes las propuestas que captan la atención de los niños y muestran al museo como un espacio para el descubrimiento y para divertirse mientras se aprende. Los museos se preocupan en formar en este sector, de edad temprana, la afinidad por motivarlos a que se les visite, con el paso del tiempo estos niños se habrán desarrollado integralmente y constituirán, para el museo, el público del mañana.

La estrategia del descubrimiento reviste importancia, esta acción como un método de enseñanza se le considera activo y generador de interés. Es decir, un proceso de enseñanza que requiere de la participación integra, donde el aprendizaje es producto del resultado de una elaboración propia, consecuencia del análisis de la realidad y la reconstrucción de su estructura. "... investigar-descubrir-aprender es un proceso continuo del pensamiento para el que no hay límites de edades, puesto que se trata de dar respuesta a la necesidad de aprender y entender" (García, 1988, p. 13).

Una mirada a los mecanismos de los cuales los museos se auxilian actualmente remite a examinar las propuestas que éstos materializan en su afán de difundir el patrimonio y hacer extensivo el significado de las obras que integran su exposición museística. Como por ejemplo, en los Museos de Geología y Franz Mayer Chamizo y Pérez (2011), desarrollan un análisis para el diseño y elaboración de una guía de actividades, donde consideran imprescindible el hecho de generar actividades específicas, que favorezcan que los estudiantes pongan atención a los aspectos que se pretenden abordar dentro del museo y establecen que el objetivo del uso del museo es: el vínculo con el estudio en la escuela y así estar en condiciones de generar las preguntas de las actividades que se incluirán en la guía.

El museo representa un recurso que favorece la adquisición de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales por parte de los alumnos. Stengler y

Varela mencionan: "... lo que se hace se retiene más y mejor que lo que simplemente se ve [...] el éxito de los museos interactivos, se debe, probablemente, a que ofrecen espacios interesantes para la comunicación y el aprendizaje" (Stengler y Varela, 2004, p. 32).

Se reconoce el valor de las experiencias de aprendizaje donde se presentan las facilidades para que el alumno aprenda haciendo las cosas y no sólo escuchando al profesor o leyendo libros. Al respecto Garrido cita al profesor Roger Schank (Universidades de Yale y Stanford):

... no se aprende mucho de lo que te dicen. Nadie se hace experto en algo sin repetirlo una y otra vez.

Lo dicho en clase se olvida y por lo tanto es necesario hacer exámenes: si lo estudian, si hacen el examen, se acuerdan.

Profesores deben de poner atención en lo que los alumnos deben y pueden hacer.

Si se requiere aprender fotografía, ¿Se estudiaría sobre la historia de la fotografía o se proporcionaría una cámara de fotos para que se presenten avances y se enseñe a mejorar la calidad de las mismas? (Garrido, 2011, p. 3).

Por otra parte, Stengler y Varela (2004), reconocen el trabajo del Museo de Ciencias y el Cosmos de Tenerife, en España, ya que emplean recursos didácticos como son:

- demostraciones, que consisten en la exposición de principios científicos o tecnológicos a través de experimentos y conformar así una puesta en escena con la intervención de voluntarios y colaboradores que se encuentren entre los presentes, lo que incrementa la comunicación con el público;
- acampadas astronómicas las cuales implican que los alumnos se queden a pasar la noche en el museo y participen en diversas actividades, entre ellas realizar observaciones astronómicas desde la terraza del museo;

- en el Salón de Actos del Planetario, se observan películas de ciencia ficción y se realiza posteriormente un debate;
- y el turismo cósmico, que consiste en la reproducción de tres ambientes, representando las condiciones climáticas y ambientales que imperan en tres objetos del sistema solar.

Un factor que Palopoli (2006b) considera al educar con el arte es la importancia del juego. Afirma que el juego no sólo es una actividad infantil sino que también se manifiesta en los adultos. Una prueba de ello es: que en la expresión artística se da un predominio de la dimensión lúdica. Así mismo, el juego, se manifiesta en la creatividad, ya que nos lleva a plantear algo diferente a lo cotidiano y a manifestarnos ante el orden para cuestionarlo y transgredirlo. “Arte y juego tienen una vinculación esencial ligada a la gratuidad, a la expresión, a la comunicación, al placer de la actividad misma sin la presión mercantilista de la finalidad utilitaria” (Palopoli, 2006b, p. 27).

El juego representa un papel relevante, mejor aún, si se encuentra la forma de hacerlo converger con las necesidades educativas y la mejora de la experiencia en el museo. Rubiales al respecto comenta:

Un elemento que ha sido exitoso por su formato y posibilidades es la creación de espacios de interacción (espacios lúdicos) que pueden recibir a los públicos de manera libre y donde la participación activa es esperada. A diferencia de un buen grupo de exhibiciones interactivas en los museos de ciencia los espacios lúdicos no buscaban presentar algún efecto o demostración (como el arco voltaico o el torbellino) sino crear ambientes donde ciertos elementos de la exposición podían acercarse al público de formas más cálidas y abiertas a la experimentación (Rubiales, 2011, p. 14).

El Museo Pedagógico de Arte Infantil (MuPAI), en España, realiza actividades educativas orientadas a que niños y adolescentes desarrollen su creatividad y se formen en los ámbitos de la creación y el consumo del arte (Antúnez y Castro,

2010). Para el diseño de las actividades se plantea un análisis del mundo en que los adolescentes se desarrollan hoy en día. Asimismo por un lado cómo las nuevas tecnologías y en especial las relacionadas a la creación, reproducción y difusión de material fotográfico y videográfico, son más comunes y de carácter cotidiano para sus actividades diarias. Por otra parte, la gran afinidad por el manejo de este material por parte de este sector en particular. En resumen el proyecto del MuPAI se enfoca en que los participantes se formen como productores y consumidores del mismo arte, al invitarlos a trabajar con la imagen.

El programa de educación museística, de forma similar a los procesos de aprendizaje, se debe enriquecer con estimulación para provocar emociones intensas que tengan efecto a nivel emocional, y en consecuencia a nivel cognitivo. Se considera que el museo que enfoca su atención en el involucramiento emocional del público, está destinado a tener resultados positivos en el aprendizaje, aplicándose no sólo a las obras aisladas del museo, sino inclusive con los visitantes esporádicos del museo (Nuzzaci, 2006).

Dentro del museo se establecen procesos de aprendizaje en la medida que su dinámica genere vínculos emotivos. Con esta práctica, el museo, favorece la motivación y la disposición de sus visitantes tanto para ir a otros museos o incluso que regresen.

Cuando vamos al museo estamos predispuestos a cosas distintas de cuándo vamos al cine o leemos un periódico y eso permite una gama diferente de experiencias. En el museo estamos dispuestos a ocupar bastante tiempo, a movernos, a hacer cosas, a encontrar a otra gente en una disposición similar a la nuestra (visitar un museo es también un acto social). Vamos con una actitud particular, abiertos a descubrir algo novedoso, expectantes. Quizás nuestra actitud este bastante próxima a la del que inicia un viaje. Pero, además de la actitud del visitante, el propio espacio físico disponible y nuestra inmersión en él, permite cosas imposibles en otros medios de comunicación (Páramo, 2009, p. 165).

El museo no enriquece su papel de espacio educativo en la medida que cuente dentro de su exposición material que asista al contenido curricular y coadyuve la labor académica. Es necesario establecer estrategias que asistan a esta función. El conocimiento de la cultura a través de la representación artística favorece el desarrollo integral de los sujetos. La invitación al debate, compartir la experiencia, tiene implícito desarrollar habilidades de tolerancia y de respeto. Son algunas de las estrategias que se integran en el presente DI.

La tesis busca hacer evidentes los posibles vínculos entre la escuela y el museo, así mismo, enriquecer la dinámica museística con actividades centradas en el perfil del visitante. Abrir las puertas a las necesidades del público obliga al museo a explorar los objetivos que éste desea cumplir. Conocer sus intereses permite orientar la dinámica hacia el acercamiento de los visitantes desde su perspectiva.

El desarrollo de todo proyecto implica, ya sea de forma consciente o empírica, el diseño y la planeación de acciones y actividades encaminadas a su materialización. Es con el diseño instruccional que se pretende responder a las necesidades tanto de jóvenes como del museo. El diseño se enmarca en el corriente constructivista, en la teoría del constructivismo se incorporan planteamientos y puntos críticos que fueron señalados en los párrafos anteriores.

2.8 La teoría constructivista.

Para establecer las actividades que se integrarán en el diseño instruccional del Proyecto Educativo, además de considerar las finalidades de la educación, el potencial del museo como un espacio para la educación no formal y el valor del arte para la enseñanza de contenidos, a continuación se describe la teoría de aprendizaje que lo fundamenta, el constructivismo.

En el constructivismo se considera que los significados se crean a partir de las experiencias. Es un proceso donde la razón toma de las experiencias en un ambiente determinado lo necesario para la construcción de la realidad. Lo que conocemos del mundo se origina de la interpretación de estas experiencias. Ertmer y Newby comentan: "...los estudiantes no transfieren el conocimiento del

mundo externo hacia su memoria; más bien construyen interpretaciones personales del mundo basados en las experiencias e interacciones individuales” (Ertmer y Newby, 1993, p.17). Los autores afirman que la representación interna se encuentra sujeta a cambios.

El constructivismo considera que los estudiantes no se ven forzados a conocer una realidad objetiva, ésta no existe, el conocimiento surge de los contextos y ambientes que le son significativos. En el constructivismo, para entender el aprendizaje logrado por el sujeto es necesario analizar todo el proceso al que se sometió para materializar la experiencia de aprendizaje.

Refiriéndose a Colom, los autores Peña y Roque (2005) establecen que la escuela es un espacio artificial aislado de la realidad, como si se estuviera dentro de una esfera, en un ambiente esterilizado fuera del alcance de cualquier contaminante. Algunos autores reconocen la importancia que reviste para los procesos de enseñanza-aprendizaje el hecho de experimentar y contextualizar, vivir lo aprendido.

Heckman y Weisglass (1994), afirman que no sólo la inteligencia y la creatividad representan variables que favorecen el aprendizaje y el razonamiento en el constructivismo, sino también el contexto y las circunstancias sociales. Así mismo, mencionan que el contexto donde se pretende establecer procesos de enseñanza-aprendizaje debe generar interés en el alumno e invitar a la cooperación, para que el logro individual se traduzca en un logro para el grupo.

En el constructivismo se le ha caracterizado a la educación como un proceso de comunicación, Peña y Roque afirman lo siguiente:

...implica el desarrollo de contextos mentales y términos de referencia compartidos a través de las cuales el discurso emocional adquiere significado y sentido para los participantes... el conocimiento se construye socialmente en el aula con la interacción entre el profesor o profesora y sus alumnos y alumnas... autores afirman que la construcción del conocimiento es un fenómeno intrínsecamente social y cultural; que el

conocimiento humano se adquiere y cambia por medio de actos de comunicación, así como el conocimiento sólo existe significativamente hasta que es compartido (Peña y Roque, 2005, p. 2).

Se entiende que en la construcción de su discurso el ser humano intenta transmitir su visión del mundo, o lo que es lo mismo, expresar cómo pretende dar a conocer exactamente lo que ve, lo que percibe, lo que hay; pero al mismo tiempo enfrentándose a la posibilidad o no de percibir la realidad tal cual es y por lo tanto caer en malinterpretaciones.

Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé y Zabala (1993) reconocen la importancia del constructivismo en el aprendizaje y la enseñanza en las escuelas, como parte de la necesidad de la sociedad de transmitir los aspectos de la cultura. Lo cual, como se mencionó anteriormente, forma parte del desarrollo integral de los alumnos, no sólo atendiendo a lo cognitivo, sino al desarrollo de capacidades de equilibrio personal, de inserción a la sociedad y de relación interpersonal.

El constructivismo considera que en el proceso educativo no sólo interviene el sujeto que aprende, sino que también los otros significativos y los agentes culturales, imprescindibles en la búsqueda del desarrollo integral (Coll et al., 1993). Es decir, los alumnos y sus pares, docentes, tutores y demás personal que de alguna manera influyen en el desarrollo del sujeto, ya sea en el ámbito institucional, de la familia o en los espacios de educación no formal.

La teoría constructivista considera la enseñanza como un proceso conjunto y compartido, en el cual los alumnos en forma progresiva y con la ayuda del profesor, pueden desarrollar competencias y autonomía en la resolución de tareas, empleo de conceptos y la puesta en práctica de determinadas actitudes (Coll et al., 1993; Gadanidis, 1994), aspectos que se integran en el diseño instruccional del Proyecto Educativo para el Museo Dolores Olmedo.

Flórez (2011) agrupa algunas de estas condiciones constructivistas para el museo y plantea, entre otras cosas, que las plataformas, estrategias, proyectos o procesos deben de crearse con y desde los públicos; que el hecho creativo y el

proceso artístico están definidos por la capacidad de transformar o modificar y no sólo por la función de mostrar o señalar.

Lo anterior remite a la concepción de un sujeto activo en el aprendizaje, sobre el cual García citando a Piaget dice:

... se ha comprendido al fin que una escuela activa no es necesariamente una escuela de trabajos manuales y que si, en ciertos niveles, la actividad del niño supone una manipulación de objetos e incluso un cierto número de tanteos materiales..., en otros niveles la actividad más auténtica de investigación puede desplegarse en el plano de la reflexión, de la abstracción más precisa y de manipulaciones verbales..., un alumno puede ser enteramente “activo” en el sentido de un redescubrimiento personal de las verdades a adquirir, localizando esta actividad en una reflexión interior y abstracta (García, 1988, p.73).

La corriente constructivista considera que el alumno posee conocimientos previos producto de los ciclos escolares anteriores y de su experiencia en el contexto sociocultural. El alumno usa los conocimientos en situaciones nuevas, similares a las que lo produjeron; cuando estos no logran resolver la situación, el estudiante los modifica y adapta colocándose en una situación de aprendizaje (García, 2009).

Los públicos que visitan un museo construyen significados empleando un amplio rango de estrategias de pensamiento. En primera estancia la construcción de significado es personal y está relacionada con los constructos mentales existentes (red conceptual) y el patrón de ideas y creencias con las cuales la persona interpreta su experiencia al contacto con su exterior. Posteriormente esa construcción es socialmente moldeada tanto por el contexto cultural como por otras personas (Rubiales, 2011).

Desde el punto de vista de la teoría constructivista se explican conceptos como: desarrollo cognitivo, aprendizaje y aprendizaje significativo. Conceptos que fundamentan la forma en que se pretende favorecer el aprendizaje a través del DI.

El desarrollo cognitivo.

En referencia a lo que Coll et al., (1993), sostienen sobre la teoría constructivista, el enfoque vygotskiano también considera la participación de agentes culturales para favorecer el desarrollo cognitivo en los sujetos.

De acuerdo con Lev Vygotsky, en el desarrollo cognitivo es imprescindible tomar en cuenta el contexto social, histórico y cultural del sujeto. El desarrollo cognitivo considera el proceso de convertir las relaciones sociales en funciones mentales. Esta conversión consta de dos momentos, el primero, a un nivel social (entre personas, interpersonal, interpsicológico) y segundo, a un nivel individual (en el interior del sujeto, intrapersonal, intrapsicológico). Este proceso, llamado por Vigotsky internalización, consiste en una reconstrucción interna del objeto de conocimiento y forma parte del desarrollo cognitivo del sujeto (Moreira, 1997).

El científico Jean Piaget emplea los conceptos de: asimilación, acomodación, adaptación y equilibrio para la explicación de su teoría de Desarrollo Cognitivo. Para Piaget el desarrollo cognitivo consiste en un proceso que implica la asimilación; la cual se refiere a la iniciativa de interacción del sujeto con el medio que le permite elaborar esquemas para comprender la realidad. Con la acción de asimilar el sujeto se apropia de esa realidad prescindiendo del medio. Cuando determinada situación asimilada difiere de los esquemas que poseía el sujeto, se hace una modificación que conduce a la acomodación, en otras palabras, los esquemas que el sujeto posee se reestructuran, lo anterior produce nuevos esquemas de asimilación y el sujeto presenta entonces una adaptación. La adaptación representa el equilibrio entre asimilar y acomodar los esquemas, y esto, a su vez, en la teoría de Piaget es indicador del desarrollo cognitivo (Moreira, 1997).

En los párrafos anteriores se explican conceptos que, desde su perspectiva, las teorías comparten en común, como lo son: los participantes y la forma en que se presenta el desarrollo cognitivo. Estos conceptos proporcionan lineamientos que

convergen en el planteamiento del Proyecto Educativo. El diseño instruccional tiene como eje la interacción y la mediación.

Tabla 2. Interacción y mediación en las teorías Constructivista y de Desarrollo Cognitivo de Vygotsky y Piaget.

Teoría		Interacción y mediación	
		Quiénes participan.	Cómo se concibe el desarrollo cognitivo.
Constructivismo		No sólo depende del sujeto e intervienen otros significativos y agentes culturales.	A través de la construcción de interpretaciones personales.
Desarrollo Cognitivo	Vygotsky	El contexto social, histórico y cultural.	Al convertir las relaciones sociales en funciones mentales, proceso de construcción interna (internalización).
	Piaget	Interacción entre sujeto y medio.	Cuando el sujeto presenta equilibrio en sus esquemas después de que hubo adaptación y acomodación.

Fuente: Elaboración propia, adaptado de Coll et al., (1993) y Moreira (1997).

Los puntos descritos anteriormente se articulan a partir de su coherencia y similitud. A partir de las tres teorías, que sirven de eje para definir la línea de trabajo de este proyecto, a continuación se describen:

- Los participantes.
Tomar en cuenta a los participantes en el proceso. Como se mencionó, no sólo el sujeto tiene relevancia, sino también los objetos de conocimiento y sus significados, los agentes culturales como el contexto social, histórico y cultural, además de las interacciones que se den entre ellos.
- El desarrollo cognitivo.
Considerar que se presenta el desarrollo cognitivo del sujeto, en la forma de expresar la construcción personal de la realidad, cuando se da la asimilación interna e interpretación propia de la experiencia y existe la comprensión del contraste que se genera con los conocimientos previos.

La convergencia de los elementos que en la Tabla No. 2 sirve para bosquejar la orientación del proyecto educativo. La tabla permite caracterizar el diseño instruccional, permite analizar qué se debe incorporar en la propuesta de cada una de las actividades que lo componen. De tal forma que en la práctica de dicha actividad se considere a los participantes y el desarrollo cognitivo.

A su vez el desarrollo cognitivo también comprende procesos donde los conceptos de aprendizaje y cognición adquieren relevancia. Se considera relevante analizar estas definiciones y así considerar, al igual que las anteriores, sus descripciones para el diseño de las actividades y estrategias que conforman el Proyecto Educativo.

Aprendizaje y cognición.

Algunos teóricos consideran que el aprendizaje se define primordialmente como un proceso de adquisición, asimilación y aplicación del conocimiento. Addison y Burgess (2000), emplean el término cognición en vez de aprendizaje, ya que la definen como la palabra que mejor describe el proceso de aprendizaje. Para ellos la cognición es un proceso que incluye los actos de percepción, intuición y razonamiento, donde la percepción constituye la base de la experiencia.

Para la teoría constructivista, el aprendizaje es la capacidad del sujeto de elaborar una representación personal de la realidad o de un objeto e inclusive, de los contenidos que se desea que aprenda. El aprendizaje implica la aproximación al objeto con una finalidad, aprehenderlo, no se trata de una acción desde la nada o sin sentido, más bien considerando las experiencias, intereses y conocimientos previos que nos permiten asimilar la novedad (Coll et al., 1993).

La motivación representa un factor importante para la teoría constructivista, no se pueden generar experiencias de aprendizaje si no se tiene la intención, el interés y un conocimiento previo por parte del sujeto (Heckman y Weisglass 1994). Por su parte Torres (2002), considera que la calidad de los resultados de las estrategias

del museo, están relacionados directamente con las dinámicas, la recuperación de conocimientos previos y la motivación.

Al considerar que el presente proyecto está dirigido al sector representado por jóvenes se deben corresponder las características propias de este sector. La finalidad es motivarlos con propuestas y actividades diseñadas en atención a lo que les gusta y les interesa. Por ejemplo, una actividad manual que surte efecto en niños, no necesariamente lo hará con los jóvenes, es necesario entonces desafiar el intelecto y hacer descripciones partiendo de sus intereses (García, 1988). En consecuencia se reconoce la importancia de establecer actividades que favorezcan el trabajo en equipo, al considerar que los jóvenes manifiestan disponibilidad para socializar (Chamizo y Pérez, 2011).

Barrale y Díaz (2006, p. 32) comentan: “el aprendizaje se facilita en la interacción con los pares y con el docente como guía experto”. De forma similar Vygotsky se expresa a favor del reconocimiento de los unos y los otros, en un ambiente que valora la participación de todos y cada uno de los involucrados en el proceso educativo. La noción de la interacción entre expertos y novatos favorece el aprendizaje a través del andamiaje para alcanzar la zona de desarrollo próximo (Moreira, 1997).

La zona de desarrollo próximo representa la capacidad de desarrollo de un sujeto impulsado por el aprendizaje. El aprendizaje en la teoría de Vigostky se encuentra mediado por el apoyo de los demás y de la cultura. Esto favorece, por encima las posibilidades individuales, el desarrollo de la persona en determinada etapa de su vida (Álvarez y Del Rio, 2003).

El aprendizaje no puede tener una estructura vertical donde se pretende únicamente la retención del conocimiento por parte del alumno y que forme parte de su acervo intelectual, se busca en cambio, reconocer la capacidad de los alumnos de asimilar contenidos, procesarlos, transformarlos, adecuarlos, aumentarlos, profundizar en ellos y darles significado (Flórez, 2011 y Rubiales, 2011).

Lo anterior refleja las intenciones de educar: formar sujetos críticos y capaces de transformar la realidad; donde la interpretación del arte abre una puerta al debate, a ser críticos. Al respecto, Flórez dice:

... si se busca formar a una ciudadanía más abierta a expresar su opinión, no sólo consumista, los museos y en especial los de arte contemporáneo se plantean como el lugar idóneo para el diálogo y también como razón del debate (Flórez, 2011, p. 115).

Aquello que se observa en una obra no tiene el mismo significado para cada uno de sus espectadores. La polémica que se genera al tener diferentes puntos de vista, con una guía apropiada, eleva el contenido del mensaje, lo transforma. El papel del guía de visita es actuar como acompañante y facilitador de la interacción entre las personas. Es tarea del mediador fomentar un ambiente armonioso al presenciar la capacidad creadora del participante, superando bloqueos éticos, afectivos, culturales, sociales y estéticos (Dinello, Jiménez y Motta, 2001).

La teoría constructivista considera la enseñanza como un proceso conjunto y compartido, en el cual los alumnos en forma progresiva y con la ayuda del profesor, pueden desarrollar competencias y autonomía en la resolución de tareas, empleo de conceptos y la puesta en práctica de determinadas actitudes (Coll et al., 1993). En este orden de ideas para el proyecto conviene adecuar un par de palabras: alumnos por visitantes y profesor por guía de visita.

La visita se enriquece y se vuelve significativa en el grado que se le proporcione al público herramientas para entender lo que se le expone. Al emplear una visión integradora, donde son bienvenidos los diferentes puntos de vista se invita a que el conocimiento se enriquezca y se transforme con el aporte de todos los actores educativos (Barrale y Díaz, 2006).

Entender al alumno como sujeto activo, protagonista, representa una característica del aprendizaje significativo. El perfil activo del alumno es indispensable para que el aprendizaje sea significativo sin importar las edades, puede ser un niño o un

adulto y a su vez, el docente debe ser un buen mediador entre los alumnos y los contenidos que se pretenden aprender (Palopoli, 2006a).

Un elemento que no debe faltar en el diseño de estrategias es la valoración de su efectividad. Si se busca la mejora de un proceso es imprescindible evaluar cómo, su implementación, se deja sentir en el funcionamiento de la institución que lo adopta. Este criterio se observa y forma parte fundamental de los Planes Estratégicos de Transformación Escolar (SEP, 2006). Al establecer el mecanismo de evaluación y seguimiento hay que considerar el contexto en el cual se encuentra inmerso. Es decir, evaluaciones como las de tipo escolarizado no corresponden al ámbito de la educación no formal.

En la perspectiva constructivista la evaluación no se limita a la acreditación de un curso. La evaluación es un proceso más amplio y complejo, no se trata de poner una simple calificación, sino de valorar el proceso de aprendizaje. Es decir, evaluar el proceso a través del cual, quienes participan en la experiencia de aprendizaje, adquirieron el conocimiento (Casas, Carranza y Ruiz, 2011).

Aprendizaje significativo.

El aprendizaje significativo incorpora condiciones que contribuyen a la tarea de generar el cambio del perfil del visitante del museo, de uno pasivo a uno activo. En el siguiente ejemplo, Ertmer y Newby brindan una idea de cómo con el aprendizaje significativo se pretende llevar a la práctica el conocimiento adquirido:

... el aprendizaje de un vocabulario nuevo se enriquece con la exposición y la subsiguiente interacción con esas palabras existentes en un contexto (contrario a aprender su significado con la ayuda de un diccionario), igualmente es esencial que el conocimiento esté incorporado en la situación en la que cual se usa. (Ertmer y Newby, 1993, p. 19).

Los teóricos del constructivismo consideran que la realidad se puede interpretar con las ideas que ya se poseen. Cuando la interpretación resultante representa un conflicto cognitivo se intentan modificar los conceptos que ya se poseían, de tal

manera que podamos dar cuenta del nuevo conocimiento. De esta forma no sólo se modifica lo poseído, sino que también se interpreta lo nuevo de forma peculiar, se integra y se incorpora, se asimila (Coll et al., 1993; Moreira 1997).

El aprendizaje significativo es el mecanismo humano que permite adquirir, asimilar y almacenar la información que se presenta en cualquier campo de conocimiento. Consiste en partir de lo que ya sabemos sobre el objeto y de la intención de aprender por parte del sujeto. El aprendizaje significativo implica un proceso mediante el cual los nuevos conocimientos, datos o cúmulos de información se relacionan con la estructura cognitiva del sujeto, que aprende en forma no arbitraria y sustantiva. Al respecto, el Doctor brasileño Marco Antonio Moreira, investigador en enseñanza de la física, establece:

- La no arbitrariedad implica que el nuevo contenido de información considerado significativo, corresponda al conocimiento ya existente, que tenga una particular relevancia. Estos conocimientos previos proporcionan una guía para la forma de pensar y de organizar la incorporación, comprensión y fijación de nuevos conocimientos. El aprendizaje significativo se da en la medida que estos conocimientos previos estén disponibles y debidamente aclarados, sirviendo de anclaje a nuevas ideas, conceptos y proposiciones.
- La relación sustantiva indica que lo que el sujeto debe de tomar en cuenta para incorporar a su estructura cognoscitiva es la sustancia de los nuevos conocimientos, no necesariamente las palabras textuales que se usan para expresarlos. Los conceptos pueden variar al expresarse de diferentes maneras, por lo tanto el aprendizaje significativo no depende del uso exclusivo de determinados signos en particular (Moreira, 1997).

En resumen, el aprendizaje significativo implica establecer una relación entre aspectos que ya poseen relevancia para el sujeto y los conocimientos nuevos a los que se ve expuesto. A su vez, con esta interacción los conocimientos previos cambian al asimilarse los nuevos conceptos.

Para la asimilación de contenidos, el sujeto, además de mostrar interés por el contenido requiere que éstos no le sean ajenos a sus saberes, la relación que establece le permite vincularlos con los conocimientos que ya posee. Estos aspectos mejoran las posibilidades de que estos contenidos se integren al sujeto de forma significativa en nuevos esquemas.

Barrale y Díaz (2006), consideran que una vez que el conocimiento ha sido enriquecido por la participación con otros y después de haberlo contrastado, se logra la aprehensión en forma eficaz y permanente ya que el conocimiento se ha integrado al sujeto.

El aprendizaje significativo consiste en la integración, modificación, establecimiento de relaciones y coordinación, entre los esquemas de conocimiento que ya se poseían. Se considera que la estructura y organización de los esquemas varía en nudos y relaciones según cada aprendizaje que se efectúa (Coll et al., 1993).

2.9 Los conocimientos previos.

Antes de determinar cuáles son estos esquemas de conocimiento que ya posee el sujeto, es preciso detenerse y describir quién es este sujeto. El proyecto está dirigido al sector joven de la población, específicamente representado por los jóvenes de secundaria que visitan el Museo Dolores Olmedo.

Los jóvenes, dice Martínez (2007), gozan de ímpetu, curiosidad y se encuentran forjando su identidad, reconociendo sus gustos y pasiones. Aspectos que se toman en cuenta para establecer la dinámica en el Museo Dolores Olmedo.

Para el diseño del Proyecto Educativo los conocimientos previos, corresponden al nivel educativo de los jóvenes y están dados por los contenidos que la SEP plantea para la educación secundaria. El plan 2011 de la SEP, para secundaria, tiene la intención de que, durante el paso de los alumnos por este nivel educativo, amplíen sus conocimientos en una disciplina artística y la practiquen habitualmente. Con la finalidad de alcanzar esta meta, los alumnos habrán de

apropiarse de las técnicas y los procesos que les permitan expresarse artísticamente, interactuar con distintos códigos, reconocer la diversidad de relaciones entre los elementos estéticos y simbólicos, interpretar los significados de esos elementos y otorgarles un sentido social, así como disfrutar la experiencia de formar parte del quehacer artístico (SEP, 2011c).

El Proyecto Educativo a través del diseño instruccional busca generar enlaces entre los intereses de los jóvenes y el acervo de Diego Rivera en el Museo Dolores Olmedo, y así mejorar los resultados que la observación pasiva de los visitantes genera a su paso por las vitrinas del museo. En los museos la exposición de obras bajo un halo de luz limita el diálogo, sólo los expertos descifran el mensaje y entienden el lenguaje. Es necesario reconocer las necesidades, adecuar el discurso y captar el interés del público. En este caso, favorecer la participación, la creatividad e imaginación de los jóvenes que visitan el museo, al respecto Corvera comenta:

... las instituciones necesitan acercarse con humildad a los jóvenes y hablar de igual a igual con ellos. El discurso de los estudiantes indica que existe un abismo entre ellos y la escuela: en ella realizan labores poco divertidas; dentro de las aulas la transmisión del conocimiento es la que se hace presente, no la inventiva ni la creativa, parece que la imaginación no tiene cabida (Corvera, 2010, p. 290).

Chamizo y Pérez (2011) en su estudio sobre actividades para la visita a museos, con alumnos de bachillerato (cuyas edades fluctúan entre los 16 y 17 años) de la Universidad Nacional Autónoma de México, toman en cuenta para la fundamentación de su propuesta la socialización de los estudiantes. En su secuencia didáctica hacen énfasis en el trabajo en grupo y hacen conscientes a los participantes de la importancia de la socialización, tanto para las actividades académicas como para la convivencia, así mismo, el hecho de respetar las opiniones de los demás.

Se ha planteado la necesidad de establecer un diálogo entre el museo y su público. También se ha establecido la importancia de tomar en cuenta los intereses de quienes visitan al museo e inclusive se reconoce cómo su participación en la dinámica del museo favorece la experiencia de aprendizaje. Pero ¿Cómo materializamos un proyecto educativo que incorpore estos elementos? Para contestar a esta pregunta el Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) sirve de guía en la elaboración de un diseño instruccional, el cual representa la propuesta del proyecto educativo.

2.10 El diseño instruccional.

Existen modelos que sirven de guía para la creación de cursos que incluyen acciones formativas de calidad. El Plan Estratégico de Transformación Escolar consiste en una propuesta metodológica para el diseño de planes estratégicos en el ámbito escolar. El plan considera el análisis y la reflexión permanente de la práctica multidimensional de la escuela: dimensión pedagógica, organizacional, administrativa y de participación social comunitaria (SEP, 2006).

Los apartados del plan estratégico que sirven de guía al diseño instruccional son: una autoevaluación inicial, la construcción de una misión y visión, el diseño del plan estratégico y su seguimiento y evaluación. Aunque el plan estratégico está orientado al ámbito escolar no se descarta la posibilidad de adoptar sus características, con las debidas adecuaciones, en otras instituciones. La intención del proceso que implica iniciar un plan estratégico consiste en crear las condiciones que favorezcan al cambio.

Al elaborar el diseño instruccional se invita a la reflexión. Se debe de valorar la situación de la institución en función de su misión y objetivos, la visión y sus valores. Así como, escuchar las diversas voces de los actores que la integran y establecer acciones alcanzables que mantengan la congruencia de la propuesta.

El valor educativo del diseño instruccional está representado por las facilidades que presenta para el diseño de materiales y estrategias del curso. En el diseño instruccional se establecen fases y criterios, la preparación y el diseño de

recursos, así como la descripción del ambiente para que se lleve a cabo el aprendizaje.

Jardines (2011) fundamenta la definición de diseño instruccional en criterios que favorecen el proceso de aprendizaje, como: la ayuda que proporciona al tomar en cuenta los múltiples antecedentes de los estudiantes, las interacciones que pueden presentarse durante la experiencia y la variedad de contextos en que se desarrolla el aprendizaje. Así mismo, no sólo considerar un modelo de la amplia variedad existente, sino tener la habilidad de adoptar las características útiles de los que mejor se adecuen a un contexto específico.

...los modelos de diseño instruccional sirven como concepto en la administración y herramientas de comunicación para analizar, diseñar, crear y evaluar el aprendizaje dirigido. Además sirve para alinear los ambientes educativos amplios a los usos específicos del entrenamiento para el aprendizaje (Jardines, 2011, p. 359).

De forma concordante con la teoría constructivista, que sirve de fundamento para la tesis, Benítez (2010), establece el diseño instruccional fundamentado en teorías constructivistas y sistemas. El teórico propone una clasificación donde cada el diseño instruccional corresponde a la teoría de aprendizaje del momento. De esta manera se le puede ubicar al diseño instruccional en cuatro generaciones: durante la década de 1960 en el conductismo, en la de 1970 en la teoría de sistemas, en la de 1980 en el conductismo y durante 1990 en teorías constructivistas y de sistemas.

La propuesta de diseño instruccional que en el próximo capítulo se explica corresponde a la teoría de la generación de 1990, teorías constructivistas y de sistemas. Además de corresponder por su vigencia temporal, el diseño instruccional establecido en la tesis reconoce el papel al activo de quienes aprenden, que las actividades se centran en el aprendizaje y creatividad del estudiante y no en contenidos específicos.

Las premisas que sirven de guía al diseño instruccional reflejan características del aprendizaje constructivista. De forma general entre ellas se observa: que el conocimiento se construye a partir de la experiencia, el aprendizaje debe ser una interpretación del mundo significativa, integrar múltiples perspectivas en colaboración con los demás y la modificación de las propias representaciones mentales al integrar nuevos elementos.

Benítez (2010) en su descripción de la metodología constructivista del diseño instruccional sugiere tomar en cuenta:

- Importancia de los conocimientos previos y la motivación.
- Búsqueda y selección de la información relevante y el desarrollo de procesos de análisis y síntesis.
- Creación de entornos y ambientes de aprendizaje naturales y motivadores que orienten a los estudiantes en la construcción de nuevos conocimientos, experiencias y actitudes.
- Fomentar metodologías dirigidas al aprendizaje significativo en donde las actividades y conocimientos sean coherentes y tengan sentido para el estudiante.
- Potenciar el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de competencias sociales (responsabilidad, empatía, liderazgo, colaboración) e intelectuales (argumentación, toma de decisiones, etc.).

En el capítulo 3, Procedimiento para el desarrollo, los puntos anteriores son explicados y se establece el por qué se incorporan al diseño instruccional. En forma de resumen en la Tabla No. 5 se describen elementos que se considerarán para la propuesta de las actividades que componen el diseño instruccional como lo son: que el sujeto adopte un perfil activo, relacionar la actividad con la vida real, el trabajo en equipo, la motivación, partir de los conocimientos previos, entre otros.

3. Procedimiento para el diseño.

Para la elaboración del proyecto se consideran tres puntos. En primera instancia, se pretende coadyuvar a la consecución de los objetivos del Museo Dolores Olmedo; segundo, vincular los contenidos de la materia de Artes Visuales de educación secundaria, con la exposición de Diego Rivera en el Museo Dolores Olmedo; y tercero, tomar como base la interacción entre museo y público para realizar actividades que favorezcan una experiencia significativa.

A partir de los conceptos desarrollados en el Capítulo 2, referentes a la educación, los museos como espacio educativo y la interacción dentro de estos espacios se fundamenta el diseño del proyecto educativo. En consecuencia en este capítulo, Procedimiento para el diseño, se hace énfasis en los contenidos que integran el programa de la SEP y en las obras del museo con que se pretende complementarlos.

En resumen, el proyecto educativo consiste en elaborar estrategias didácticas con los elementos mencionados en el párrafo anterior. Las estrategias se materializan en una guía didáctica, que a manera de tríptico plantea actividades para el visitante. Estas actividades se realizan con la mediación de los guías del museo.

La guía didáctica sirve de apoyo tanto al guía de visita como al público que la utiliza. Se elaboraron tres guías didácticas, una para cada grado de secundaria. La materia de artes visuales de educación secundaria proporciona los contenidos a desarrollar en cada guía. Estos contenidos, las actividades y las obras empleadas diferencian una guía de otra. Se procura que con ellas, el guía de visita, se pueda apoyar para materializar la dinámica con el grupo académico dentro del museo.

En los apartados siguientes se establecen las necesidades del museo, el propósito del proyecto y se delimitan los contenidos. Los contenidos son de dos tipos: los que integran el plan de la SEP para la materia de Artes visuales en educación secundaria, y las obras que ofrece la exposición del museo. Por último, se exploran las posibilidades de evaluación para el proyecto.

3.1. Detección de necesidades.

La intención del proyecto educativo es mejorar los procesos a través de los cuales, el Museo Dolores Olmedo, difunde la obra de Diego Rivera entre jóvenes de secundaria. Se busca incrementar el número de visitantes, correspondiente al público de este sector en particular con la finalidad de promover de manera positiva la imagen del museo. Estas necesidades surgen de las diferencias observadas en los datos de la Tabla No. 3, referentes a las visitas escolares al museo, la cual se explicará posteriormente.

La descripción de las necesidades implica, además de reconocer las características del público a quien se dirige el proyecto, identificar el perfil de los usuarios del diseño instruccional. Los guías de visita serán quienes se apoyen de los contenidos que aquí se presentan. Las recomendaciones del proyecto buscan optimizar la calidad de la interacción del guía con su público.

El cambio constante de nuestro entorno configura una sociedad que se transforma de forma permanente. La forma de vivir, de trabajar y de relacionarnos ha venido evolucionando. La dinámica social se vuelve vertiginosa en los jóvenes, ya que experimentan, de forma cercana, los cambios que las tecnologías dan a sus vidas. En este sentido, el proyecto proporciona un espacio a la reflexión sobre el papel del museo y cómo adaptarse a los cambios sociales.

El reto del proyecto es captar la atención de una generación que participa de forma activa con los medios de información. Los jóvenes, acostumbrados al bombardeo de información, viven experiencias que involucran sus sentidos desde una perspectiva participativa. Es decir, las posibilidades que hoy en día las tecnologías ponen en sus manos les permiten pasar de consumidores a productores y creadores. Las redes sociales modelan un entorno sin jerarquías, permite que los usuarios se involucren directamente, motivados por el reconocimiento de sus pares a través de sus propios sistemas de recompensas y valores.

Para enriquecer la calidad de la interacción entre museo y jóvenes es necesario reconocer el perfil y características del este sector del público. Los jóvenes de secundaria representan una generación con sus propios códigos, intereses y formas de interactuar. Es por esto que el diseño instruccional centra la atención en adaptar estas características a la dinámica de la mediación que los guías ponen en práctica.

El modelo contemplativo que incluye una explicación académica representa una práctica que tiene décadas en los museos. La trascendencia implica que en el diseño instruccional se propongan una serie de actividades que invitan a la colaboración, la producción, la crítica y la creación a través de modelos dinámicos y abiertos a los intereses de sus participantes. El diseño pretende crear un ambiente donde se incentiva la opinión personal y la construcción de un conocimiento del cual se forma parte y así favorecer la motivación. En este proceso es necesario evidenciar las familiaridades entre las funciones institucionalizadas tanto de la escuela como del museo en la sociedad.

El Plan Estratégico de Transformación Escolar incluye la construcción de la misión y visión de la institución educativa (SEP, 2006). La misión y visión son pilares básicos de la planeación estratégica, a su vez, orientan la función de la organización de toda institución. En el siguiente apartado se identifican en el Museo Dolores Olmedo la misión, que representa la razón de ser como institución y la visión, que se refiere a objetivos que se quieren construir a mediano y largo plazo.

A continuación, se plantean los objetivos y acciones que se pretenden incorporar al diseño instruccional del museo. En el sentido que complementen la consecución de la misión y visión del museo. Los objetivos del proyecto pretenden favorecer la práctica del docente y del guía a través de relacionar los contenidos de la materia de Artes Visuales de Educación Secundaria con los del museo, a su vez, mejorar la dinámica de la visita guiada del museo al encaminar el modelo contemplativo hacia un modelo de carácter didáctico. Así mismo, se abordan las características

del público a quien se dirige el proyecto y se busca su reflejo en las actividades propuestas en el marco de la construcción del aprendizaje.

Los objetivos del Museo Dolores Olmedo.

La misión del Museo Dolores Olmedo contempla la promoción y difusión de la obra de Diego Rivera, así como, de diferentes expresiones artístico-culturales fomentando el conocimiento de la cultura mexicana y la apreciación del arte. “La visión del museo es brindar una experiencia memorable a través de su notable acervo y propuestas artísticas de vanguardia e incrementar así su difusión” (Museo Dolores Olmedo [MDO], 2009, p. 2).

Los objetivos del museo consisten en realizar las funciones de proteger, fomentar y difundir el contenido del museo, además, adoptar las medidas necesarias para acercar su exposición a todos los públicos y mantenerse familiarizado con la educación a través de la interacción con escuelas y universidades (MDO, 2009).

El proyecto se orienta al público de jóvenes como resultado de la falta de visitantes en el museo de este sector en particular. La Dirección de Colecciones y Servicios Educativos del Museo Dolores Olmedo coordina con instituciones educativas las visitas y mantiene los registros de las visitas escolares. Estas visitas se llevan a cabo previa coordinación entre el centro educativo y el museo. De acuerdo con la información proporcionada por esta dirección los registros de las visitas muestran lo siguiente:

- Durante el año 2012 las visitas producto de los convenios con escuelas primarias generaron el ingreso de un total de 2,984 niños. Mientras que los convenios con las escuelas secundarias un total de 829 jóvenes. Es decir, aproximadamente, por cada cuatro visitantes de primaria que entraron al museo sólo uno era de secundaria.

Esta diferencia del público de jóvenes contra las de niños durante el año 2012, llevó a profundizar el análisis del comportamiento de este sector en años anteriores.

Tabla No. 3 Niños y jóvenes que visitaron el museo como grupo escolar.

Público	Año						Total
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	
Niños	2,024	3,254	3,530	3,285	2,567	2,984	17,644
Jóvenes	1,302	1,818	972	1,281	988	829	7,190

Fuente: Elaboración propia, con datos proporcionados por la Dirección de Colecciones y Servicios Educativos del Museo Dolores Olmedo.

El análisis de la Tabla No. 3 permite observar que durante los años 2007 y 2008 la correspondencia entre niños y jóvenes fue de 2 a 1, aproximadamente. En el 2009 estos públicos se comportaron de forma similar a como lo hicieron en el 2012, con una correspondencia de 4 a 1. Por último, en los años 2010 y 2011 fue de 3 a 1. Si se suman los totales de personas que visitaron el museo, como fruto de la coordinación entre el centro educativo y el museo, durante los últimos seis años, los niños suman un total de 17,644 y los adolescentes un total de 7,190. Lo que hace visible una diferencia de más de 10,000 personas de un sector y otro.

Lo anterior afecta el objetivo planteado por el Museo Dolores Olmedo anteriormente, el acercamiento de la exposición a todos los públicos. Representa un punto de partida para el Proyecto Educativo, ya que no se logra llevar a cabo de forma equitativa en los diversos públicos del museo la difusión de los acervos que integran al museo. Particularmente hoy en día presenta un déficit en el sector de jóvenes.

El Proyecto Educativo pretende establecer mecanismos que proporcionen al visitante una experiencia significativa y que de forma indirecta, se vea beneficiada la promoción y difusión del museo entre el público de jóvenes. Así mismo, volver enriquecedora la dinámica de las visitas y en consecuencia incrementar los vínculos con los centros educativos de los niveles de secundaria y aumentar así su presencia en el museo.

Artes Visuales en educación secundaria.

Para la teoría constructivista los conocimientos previos revisten particular importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los contenidos que se pretenden desarrollar corresponden al plan de estudios de educación secundaria. El Proyecto Educativo tiene como finalidad reconocer las obras del museo que sirvan de ejemplo para el análisis de contenidos de la SEP. Así como, diseñar actividades, en torno a la obra del artista, que generen interés en los jóvenes que visitan el museo.

De conformidad con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) la SEP edita en su serie Teoría y práctica curricular de la educación básica materiales que fortalecen la formación continua de los docentes de educación básica. Entre ellos el libro *Las Artes y su enseñanza en la Educación Básica* indica, asistentes a la Conferencia Mundial sobre Educación Artística de la UNESCO (2005) plantearon 15 consideraciones para alcanzar una educación artística de calidad. La sexta dice: "... prestan especial atención a las necesidades de los jóvenes de tener espacios previstos para actividades artísticas, como centros culturales comunitarios y museos de arte" (SEP, 2011c, p.36).

La RIEB, en *Las Artes y su enseñanza en la Educación Básica*, considera para el estímulo de la comprensión recurrir a museos. El museo es un lugar que ofrece actividades prácticas que motivan a niños y jóvenes a explorar (SEP, 2011c). Otro fundamento del proyecto que refiere a la misión del museo se establece en la RIEB. En este libro también se mencionan tres caminos para enseñar a razonar a niños y jóvenes. Uno de ellos consiste en resaltar la importancia de razonar acerca del arte ya que profundiza nuestra comprensión de una obra de arte en particular, es decir, nos lleva a ver obras de arte de manera más analítica.

El plan de estudios de educación secundaria, pretende que los alumnos empleen intencionalmente el lenguaje de una disciplina artística para expresarse y comunicarse de manera personal. Así como también establecer relaciones entre los elementos simbólicos que constituyen una manifestación propia y colectiva con base en el arte y así generar los elementos que le permitan al alumno emitir juicios

críticos desde una perspectiva que relacione lo estético, lo social y lo cultural (SEP, 2011d).

El plan desarrolla tres ejes de enseñanza en la disciplina de Artes Visuales. El primero, la apreciación, integrada por contenidos que favorecen el desarrollo de la percepción visual de los alumnos; segundo, la expresión, conformada por contenidos dirigidos a la realización de proyectos visuales bidimensionales y tridimensionales que ofrecen elementos para interpretar varios tipos de imágenes, incentivando el sentido crítico; y tercero, la contextualización, que aborda el cambiante papel que ha tenido la imagen en distintas épocas y lugares.

La asignatura de Artes reconoce la importancia de la experimentación de procesos y técnicas. Promueve la construcción progresiva de un lenguaje personal a través de sus producciones. Entre las técnicas más accesibles para trabajar los contenidos destacan las de producción visual bidimensional (dibujo lineal o de contorno, el volumétrico por planos y por contraste de tonos); las técnicas que utilizan materiales de grafito, carbón, tinta, rotuladores y lápices de cera, así como las de grabado de xilografía, relieve y sellos elaborados en madera, linóleo y cartón, además de las técnicas cuya base son la pintura de acuarela, pastel, acrílico, gouache, óleo y vinílicas.

Los contenidos descritos anteriormente se pueden vincular con la exposición de los museos, ya que algunas de las obras que integran sus colecciones muestran en objetos reales algunas de esas características.

La colección del museo presenta diversidad en las técnicas artísticas empleadas para su elaboración. Por ejemplo, las pinturas de caballete del artista Diego Rivera, que muestran una etapa distinta a la muralista, presentan riqueza en la variedad de técnicas con las cuales fueron elaboradas.

Por otra parte, para invitar a su público a la reflexión crítica, en el Museo Dolores Olmedo se pueden observar bocetos realizados por el artista, mismos que sirvieron para la elaboración de los murales. El sentido social que el artista les

imprimió se encuentra sujeto a interpretación. La gama de interpretaciones que cada persona puede hacer de una obra es susceptible de ser debatida. Esto representa una oportunidad para reflexionar sobre la forma de pensar de cada uno de los integrantes del grupo escolar.

Al vincular intereses de los jóvenes, contenidos del plan de estudios y el acervo del Museo Dolores Olmedo, se pretende facilitar el alcance de los objetivos del plan de la SEP. A través de dinámicas de acercamiento reflexivo a la comunicación visual. El Proyecto Educativo se estructura a partir de la interacción con las imágenes y del trabajo en equipo.

Para cada grado de la educación secundaria se definen actividades, que contienen ejercicios que se desarrollan en dos fases. Una fase individual y otra grupal. Las cuales se complementan con una fase de síntesis donde se invita a la reflexión, a través de compartir sus experiencias al cierre del recorrido. Así mismo, se incluye un ejercicio que implica la práctica de distintas estrategias para la producción, apreciación y contextualización de la obra de arte.

Las obras de Diego Rivera parte de la colección del Museo Dolores Olmedo se encuentran matizadas por la identidad social, lo que propicia puntos de partida para la interpretación del significado y la lectura del mensaje implícito en sus obras. El 9 de diciembre de 1923 Diego Rivera, como Primer Vocal del Sindicato de Obreros Técnicos, Pintores y Escultores firma un manifiesto que a la letra dice:

...exaltamos las manifestaciones de arte monumental por ser de utilidad pública. Proclamamos que toda manifestación estética ajena o contraria al sentimiento popular es burguesa y debe de desaparecer porque contribuye a pervertir el gusto de nuestra raza, ya casi completamente pervertido en las ciudades... los creadores de belleza deben de esforzarse porque su labor presente un aspecto claro de propaganda ideológica en bien del pueblo haciendo del arte... una finalidad de belleza para todos, de educación y de combate (Orozco, Rivera, Siqueiros et al., 1924, p. 2).

Es evidente la intención de los artistas del sindicato a través de su obra. Las obras del artista sirven de ejemplo para analizar la función y los usos del arte a lo largo de la historia, propósitos que integran el plan de estudios de la materia de Artes Visuales. Así como también lo son: el desarrollo de habilidades para establecer la comunicación visual y las formas de producir, apreciar y ubicar contextualmente al arte (SEP, 2011d).

El plan de estudios 2011 de la asignatura de Artes para secundaria, en su apartado: organización de aprendizajes, presenta los contenidos divididos en cinco bloques para cada uno de los tres grados de la educación secundaria. A continuación se presenta la Tabla No. 4 que muestra la distribución de los temas que se estudian por bloque y el grado a que corresponden.

Tabla No. 4. Organización de los aprendizajes

Bloque	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
I	Las imágenes de mi entorno.	Las imágenes y algunos de sus usos sociales.	El lenguaje de la abstracción.
II	¿Qué es la imagen figurativa?	Imágenes y símbolos.	Arte contemporáneo.
III	Composición de la imagen: formatos y encuadres.	Técnicas de las artes visuales.	Las imágenes artísticas.
IV	La naturaleza y el espacio urbano en la imagen.	El cuerpo humano en las artes visuales.	Arte colectivo.
V	Las obras tridimensionales y el entorno.	Las vanguardias en las artes visuales.	El mundo de las artes visuales.

Tomado del Plan de Estudios 2011, Educación Básica, Artes (SEP, 2011d).

Los bloques del primer grado de secundaria contienen lo siguiente: el Bloque I, imágenes de mi entorno, donde se busca reconocer los usos y significados de la imagen, tipologías y características de la imagen documental; en el Bloque II ¿Qué es la imagen figurativa? Se exploran las posibilidades de representación visual de las cosas tomando de referencia conceptos como figuración y no figuración o abstracción; en el Bloque III, la composición de la imagen: formatos y encuadres, se invita a los alumnos a reconocer la importancia de estos elementos en la configuración de cualquier imagen; en los Bloques IV y V, la naturaleza y el espacio urbano en la imagen y las obras tridimensionales y el entorno, respectivamente, se trata de recuperar el sentido de las artes visuales: la recreación de las formas naturales y de las realidades sociales a través del arte.

En el segundo grado de secundaria los bloques se componen de lo siguiente: el Bloque I, las imágenes y algunos de sus usos sociales, aquí se plantea un acercamiento crítico a la vida de los alumnos y su función social, el Bloque II, imágenes y símbolos le corresponde la representación visual para significar ideas y se plantea una introducción al conocimiento del símbolo, el Bloque III, técnicas de las artes visuales, pretende dar a conocer el papel de los avances técnicos en las imágenes, los Bloques IV y V, el cuerpo humano en las artes visuales y las vanguardias en las artes visuales, recupera las ideas sobre la imagen del cuerpo a través de representaciones bidimensionales y tridimensionales.

Por último, en tercer grado el Bloque I, el lenguaje de la abstracción, está orientado a descubrir diferentes connotaciones del término arte y sus funciones a lo largo del tiempo; el Bloque II, arte contemporáneo, trata a los profesionales del arte y a los objetos con valor artístico; los Bloques III y IV, imágenes artísticas y arte colectivo, brindan la oportunidad de experimentar con elementos del lenguaje plástico; y el Bloque V, el mundo de las artes visuales, tiene como objetivo el reconocimiento, identificación e interpretación de significados de obras contemporáneas.

Para el diseño de las actividades se han agrupado los contenidos anteriormente expuestos conforme la afinidad que tengan con la exposición del museo. Revisten particular importancia la profundización del contenido de los bloques y el grado escolar a que corresponden. Por último, para materializar la actividad se indican las obras de la colección de Diego Rivera que servirán de referencia.

Los contenidos de los Bloques I, IV y V del primer grado, I y II de segundo grado y de tercer grado los Bloques I y V, de manera general promueven usos y significados de la imagen. Tratan el sentido de las artes visuales como representación de la naturaleza y de la realidad social, así mismo, su función a lo largo del tiempo. Con esta consideración se pretende usar las obras ubicadas en el espacio de la colección dedicada al muralismo del maestro Diego Rivera en el Museo Dolores Olmedo.

Los contenidos anteriores pueden representarse con las obras y bocetos del artista que corresponden a su etapa muralista, ya que están caracterizadas por su sentido social, mensaje y simbolismo. En el museo los guías abordan la etapa muralista con una narrativa que explica el significado de la pintura mural de forma cronológica. Se menciona su aparición en las cavernas, templos prehispánicos y como herramienta evangelizadora durante la conquista española. Todo esto proporciona sentido a la función de la pintura mural a su paso por el tiempo. Lo que complementa al Bloque I del tercer grado: el lenguaje de la abstracción, donde se plantea el siguiente objetivo: que los alumnos exploren los significados del término “arte” y algunas de las funciones que ha tenido a lo largo del tiempo.

Para el diseño del Proyecto Educativo también se toman en cuenta las recomendaciones didácticas expuestas en Guía para el maestro de Artes de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011). La Guía establece una serie de condiciones para el docente, el alumno y la evaluación, con la finalidad de orientar la planeación didáctica.

- Docente:

- Promoción de la participación del grupo, informarse del contexto del tema y proveer información y materiales.
- Mantenerse atento a las reflexiones durante el proceso, para propiciar una reflexión más profunda.
- Darle mayor relevancia a los procesos mentales, estos marcarán la actividad como aprendizaje.
- Alumno:
 - Concentrarse primero en el trabajo individual y ser reflexivo.
 - Mantenerse paciente, atento y explorar nuevas posibilidades durante la actividad.
 - Mostrar respeto y apertura a las opiniones de todos durante el trabajo en equipo.
- Evaluación:
 - Centrarse en que el alumno obtenga el mayor número de herramientas para la apreciación, expresión y contextualización en artes visuales y en su desarrollo educativo en general.

Aunque la recomendación aquí establecida hace referencia al docente y al alumno, serán considerados en su lugar: el guía de visita y el visitante, respectivamente. Con esa adecuación presente, las actividades descritas posteriormente, pretenden abarcar la mayoría de estas recomendaciones, como se menciona en el Capítulo 4 en el apartado Orientaciones metodológicas.

La interacción museo-público.

En el escenario del proyecto educativo se pretende desarrollar estrategias que coadyuven a proporcionar una experiencia de carácter didáctico, que mejore la calidad de interacción entre el Museo Dolores Olmedo y sus visitantes. Es decir, hacer la transición de un nivel contemplativo, propio de los Museos de Bellas Artes, hacia un nivel didáctico (García, 1988; Witker, 2001; Jaramillo, 2005). Lo que representa la perspectiva contemporánea de la museología (Rubiales, 2011).

Además, se toma en cuenta que dentro de los proyectos pedagógicos para la educación artística se critican las clases repetitivas e insustanciales. Las cuales se han reemplazado con actos o acciones conceptuales, montajes artísticos, técnicas mixtas, imágenes virtuales, conciertos innovadores e instalaciones heterogéneas (Calbo y Juanola, 2007).

La interacción requiere la participación de dos elementos, representados en este caso, por el museo y el público. Dentro del campo museográfico, la interacción se refiere a la forma de presentar el patrimonio y la manera en que el visitante participa de forma activa con la exposición (Santacana, 2006).

La mecánica de la exposición de los museos ha sufrido una evolución. Con el paso del tiempo la exposición se ha acompañado de la información del objeto, se ha ordenado en función de determinado itinerario e incluso se han incorporado medios con la finalidad de provocar nuevas sensaciones. Hoy en día la labor del museo precisa de la colaboración entre profesionales (Santacana, 2005).

Rubiales menciona: “No es fácil crear un ambiente que soporte un buen juego. Debe convertirse en una investigación permanente y sensible que mire hacia un diálogo interdisciplinario entre diseño, pedagogía, psicología y museografía, un diálogo sobre la vida: jugar es vivir” (Rubiales, 2011, p. 11). Existe la necesidad de incorporar aspectos de la didáctica que mejoren la experiencia de visitar el museo. Lo que a su vez se traduce en una oportunidad para el campo de trabajo del psicólogo educativo.

Santacana (2005), considera que para generar una experiencia que invita a la interacción se requiere de: la motivación de jóvenes y adultos. De eficacia, porque permite construir los propios conocimientos y proporciona aprendizaje no formal y lúdico. Facilidad de interrelación de conceptos y favorecer la exploración de las propias posibilidades (al diversificar la información se refuerza el aprendizaje, estimula la imaginación). Además, los juegos interactivos proporcionan informaciones nuevas y refuerzan los conocimientos existentes, desarrollan la capacidad de resolver problemas de la vida real y estimulan el placer, permiten el

desarrollo de la observación fenomenológica y, por último, permiten simplemente divertirse.

García (1988), considera algunos puntos esenciales en la didáctica del museo. Los cuales se trasladan al Proyecto Educativo para favorecer la participación activa, generar interés y la motivación del visitante, como se muestra en el siguiente cuadro:

García (1988)	Diseño instruccional
Potenciar la capacidad de observación y descripción de la cultura material.	Las actividades se centran en la observación de piezas del artista Diego Rivera.
Activar mecanismos asociativos del pensamiento, entre lo que se observa, lo que se sabe y la información ya elaborada.	Se establecen vínculos con los conocimientos previos, a través de relacionar los contenidos de la materias de Artes Visuales con el contenido del museo.
Favorecer la interpretación personal, contrastando lo que se tiene, la interpretación personal y la realidad expuesta, buscando la objetividad.	Las actividades contemplan contrastar la interpretación propia con la de sus compañeros y aceptar la diferencia de opiniones construyendo un conocimiento compartido más objetivo.
Habituar a la elaboración de síntesis, tras el estudio analítico, con ejercicios prácticos.	Se les pide expresar sus conclusiones y explicarlas, partiendo de la reflexión y de situaciones que deben de resolver.

Fuente: elaboración propia, adaptado de García (1988).

La exposición como acción didáctica al alcance del usuario no sólo acrecienta la relación entre ambos, museo y público, sino que también facilita los procesos de construcción del conocimiento de conformidad con el núcleo temático de la exposición (Serrat, 2005), en este caso el acervo de Diego Rivera en el Museo Dolores Olmedo.

El público: los jóvenes de secundaria.

Flórez (2011), plantea como condiciones constructivistas: que las plataformas, estrategias, proyectos o procesos deben de crearse con y desde los públicos; que el hecho creativo y el proceso artístico están definidos por la capacidad de

transformar o modificar del intérprete y no sólo por la función de mostrar o señalar. Rubiales coincide con Flórez en este aspecto:

... diseñar estos espacios (museos), subraya nuestra imagen del público. Considerarlo dentro de la propuesta museográfica a la par de las colecciones permite un museo equilibrado que valora la presencia y acción de las personas. Permitir que el museo sea transformado por la acción del público brinda maleabilidad al espacio museístico, da legitimidad a las lecturas y reflexiones, presenta en los muros las huellas de los visitantes como parte de la acción museística (Rubiales, 2011, p. 14).

El esquema propuesto de interacción, como se mencionó antes, requiere de dos actores: uno el Museo Dolores Olmedo y en particular el acervo del artista Diego Rivera y el segundo el público comprendido por los grupos escolares de jóvenes que se encuentran cursando la secundaria.

Se hace necesario la descripción del perfil de este sector del público, donde se expongan las características de los jóvenes, sus necesidades e inquietudes en el ámbito de una experiencia de aprendizaje significativa (García, 1988). A continuación se describen algunos aspectos a tomar en cuenta para el proyecto educativo partiendo de las características del grupo de jóvenes de secundaria según Santrok (2003):

- Que el guía de la visita adquiriera un papel de orientador-animador más que de profesor-formador.
- Dirigir la propuesta hacia la promoción del museo y generar consciencia sobre la riqueza de la experiencia que se genera en él. Tanto las políticas como las actividades deben de considerar como objetivo el grupo de jóvenes.
- Para captar la atención se recomienda efectuar visitas singulares, como lo son: los talleres específicos, simulaciones, dramatizaciones, etc. donde se invite a la participación.

- A su vez Barrale y Díaz (2006) promueven, relacionar la actividad con situaciones o problemáticas de la vida real, lo que animará a que los jóvenes realicen visitas regulares y se interesen en otros temas. Además, si se puede favorecer la solución de las actividades mediante la consolidación de grupos de trabajo se verán favorecidos tanto el museo como la comunidad.
- García (1988), propone tomar en cuenta los intereses de los alumnos en relación con la visita. Los intereses junto a la participación activa conforman aspectos motivadores, ya que se da satisfacción a la curiosidad y al interés al poner en acción el intelecto, en el grado que implique elegir y planear lo que se va a trabajar.

Los jóvenes al haber sido educados en una época de saturación de medios y gran acceso a las tecnologías digitales, tienen formas propias de pensar, comunicarse y aprender. Una de las opciones para enfrentar este reto supone “Crear nuevos modelos de aprendizaje, constructivos y participativos, según la fórmula que están usando muchos de los museos de ciencia en los que se ha cambiado la mera observación por la participación y experimentación” (Gómez, 2007, p. 10).

La riqueza multisensorial que el escenario del museo ofrece, por si sola, no constituye una experiencia de aprendizaje. El factor motivación del público visitante influye en la calidad de los resultados de las estrategias del museo. Así como también las dinámicas y la recuperación de conocimientos previos (Stengler y Varela, 2004; Torres, 2002).

La construcción del aprendizaje.

A continuación se recuperan los elementos que fundamentan el diseño instruccional. Aquí se resumen características de los conceptos desarrollados en el marco teórico que constituyó el segundo capítulo de esta tesis. La finalidad es integrar la Tabla No. 5 con las condiciones elementales que se deben considerar al visualizar y plantear cada una de las actividades del diseño instruccional.

En el museo ver no es lo único importante para entender determinados saberes, también lo es manipular, así como reflexionar después de la visita, ya sea en espacios adecuados o mediante puestas en común en las aulas escolares (Stengler y Varela, 2004). La interacción entre pares favorece al sujeto ya que facilita el desarrollo: de la madurez que implica aceptar la crítica, de habilidades de reflexión y de la capacidad de reconstrucción del conocimiento en atención a las aportaciones de sus pares.

Para enriquecer la capacidad de comunicación del alumno es necesario favorecer el trabajo interdisciplinario, desbloquear el potencial creativo, el desarrollo de la capacidad de imaginar, transformar y producir, favorecer el entrenamiento sensorial e imaginativo conectando al alumno con su capacidad de juego, la autoevaluación y la familiarización de contenidos específicos con los de otras áreas (Palopoli, 2006a y SEP, 2011c).

Boix-Mancilla (2007), reconoce la importancia de que el público exprese sus impresiones, sentimientos, reacciones e interpretaciones, ya que considera que estas son parte integral del significado de las obras de arte. Lo que lleva a considerar dentro de las actividades con los jóvenes un espacio para la reflexión de estas impresiones e interpretaciones, donde hablar sobre ellas, examinarlas, revisarlas, contrastarlas significa aprender (Rubiales, 2011).

Se refuerza la actividad lúdica como formativa, tomando en cuenta que las personas no dejan de tener afinidad por el juego a lo largo de la vida (Álvarez, 2007; Corvera, 2010; Palopoli, 2006b). El juego es una actividad relevante en el proceso de enseñanza siempre y cuando complementa las necesidades educativas. Y a su vez supone la mejora de la experiencia en el museo (SEP, 2011c).

... considerar el traer experiencias y conocimientos previos, brindar perspectivas personales, imaginar, inferir, hacer preguntas y dar respuestas, conocer y experimentar con lo “no conocido” es jugar. El museo cuando se percibe como un laboratorio, múltiple, rico en

significados, abierto a la experimentación y el encuentro, se convierte en un espacio de juego. (Rubiales, 2011, p. 11)

El museo oferta un espacio abierto a la convivencia y favorece el acercamiento generacional entre educador y educando. Con el trabajo en equipo se favorece la interacción de unos con otros, expertos y novatos; se establecen mecanismos de aprendizaje a través de andamiajes en la zona de desarrollo próximo de los sujetos (Álvarez, 1995; Barrale y Díaz, 2006; Chamizo y Pérez, 2011; Coll et al., 1993 y SEP, 2011c).

Tabla No. 5. Criterios del diseño instruccional, producto del marco teórico desarrollado en el Capítulo 2 y demás elementos que se han desarrollado a lo largo de la tesis.

Criterios del diseño instruccional para el museo
Desarrollo de la estrategia considerando al público
El guía de la visita adopte un papel de orientador-animador
Invitar al público a participar en un modelo de aprendizaje constructivo adquiriendo así un perfil activo/protagonista
Relacionar la actividad con situaciones de la vida real
Trabajar en grupo, valorar la interacción de unos con otros
Motivar constantemente
Enriquecer la capacidad de comunicación
Tomar en cuenta los intereses del público
Favorecer el trabajo interdisciplinario
Desbloquear el potencial creativo (capacidad de imaginar, transformar y producir)
Capacidad de juego, refuerzo de la actividad lúdica
Considerar la capacidad de transformar o modificar del público
Proporcionar un espacio en el museo para la reflexión y complementar en el salón de clases
Que el público exprese sus impresiones, sentimientos, reacciones e interpretaciones, hablar sobre ellas, examinarlas, revisarlas y contrastarlas
Partir de los conocimientos previos

Fuente: elaboración propia.

3.2. Planteamiento del propósito general.

El público escolar constituye una audiencia de gran relevancia en los museos. En estrecha relación con la psicología del desarrollo, Santrok (2003), ofrece una clasificación por niveles en las que considera las diferencias en el contenido y la orientación de los programas educativos en museos. La clasificación consiste en tres grupos: los menores de 5-6 años (educación infantil), los niños de 7-12 años (educación primaria) y los mayores de 13 años (educación secundaria).

De conformidad con lo expuesto se logró observar que la concurrencia del público de jóvenes en el Museo Dolores Olmedo ha venido disminuyendo a lo largo de los últimos seis años. La cantidad de visitas escolares de niños de primaria contra las de jóvenes de secundaria, tienen una diferencia de más de 10,000 visitantes a favor del nivel escolar primaria.

Los objetivos del proyecto educativo se establecen conforme la necesidad expresada por el museo. El Museo Dolores Olmedo reconoce la falta de difusión de la obra de Diego Rivera en un sector específico, los visitantes de educación secundaria. El Departamento de Servicios Educativos del Museo Dolores Olmedo, espacio donde se desarrollaron las Prácticas Profesionales, expone lo siguiente para que sea considerado dentro del Proyecto Educativo:

- Emplear la obra de Diego Rivera como recurso que sirva de modelo para los contenidos de la asignatura de Artes Visuales de secundaria.
- Proporcionar al guía de visita un esquema de actividades para jóvenes de secundaria.

Propósito General.

Elaborar un Diseño Instruccional que incorpore estrategias, materiales de apoyo y actividades para que los guías de visita del Museo Dolores Olmedo lleven a la práctica con jóvenes de secundaria y el acervo de Diego Rivera.

Específicos.

- Analizar el programa de educación básica de secundaria de la materia de Artes Visuales y vincular sus contenidos con la exposición del acervo de Diego Rivera en el Museo Dolores Olmedo.
- Despertar el interés de los jóvenes para visitar el museo a través de la generación de espacios lúdicos.
- Diseñar estrategias y actividades para que el guía de visita fomente el aprendizaje significativo y mejore la calidad de la experiencia en el museo.
- Mejorar la calidad de la interacción entre museo y público para favorecer su imagen y la difusión de la obra del artista mexicano.

3.3. Delimitación de contenidos.

El Proyecto Educativo se integra de contenidos que pretenden ampliar la formación actual de guías de visita en el Museo Dolores Olmedo. Los contenidos provienen de dos áreas. Un área de temas se encuentra comprendida por la exposición museográfica del artista Diego Rivera en el Museo Dolores Olmedo y la otra, se compone de los contenidos de la materia de Artes Visuales de educación secundaria.

Como referencia de cuáles contenidos fueron tomados de la asignatura de Artes Visuales se presenta el siguiente esquema. En él se observa el grado académico, los bloques cuyo contenido es susceptible de trabajarse en el museo, la secuencia y sesión a la cual corresponden según el programa de educación secundaria de la SEP.

La quinta columna del esquema contiene las actividades propuestas para realizar con los alumnos de secundaria con la dirección del guía de visita. El orden de las actividades obedece a la disposición de las obras del acervo de Diego de Rivera en el Museo Dolores Olmedo. Es decir se toma en cuenta la forma en que se realizan los recorridos por las salas del museo.

En el esquema siguiente la numeración de los bloques, secuencias y sesiones corresponde a la que se encuentra establecida en el plan de estudios de Educación Secundaria SEP. Es decir, el número de sesión, secuencia o bloque es el que le toca de conformidad con los libros de texto de la SEP. Es así como se pretende enlazar conocimientos vistos o por verse en el salón de clases con la actividad propuesta.

Esquema de contenidos de la materia de Artes Visuales y actividades que se proponen para complementar su comprensión (numeración de bloques, secuencia y sesión corresponde a la de los libros de texto de la SEP).

Grado	Bloque	Secuencia	Sesión	Actividad
1/er	I. Las imágenes de mi entorno	2. El lenguaje estético visual	11.Reconocer el dibujo como una herramienta del proceso creativo	1. ¿Dibujar= pintar?
		1. Universo de imágenes	1. Identificar las características de las artes visuales y 5. Reconocer la importancia de las imágenes como herramienta del lenguaje visual	2. Platiquemos con Diego
			6. Reconocerás los elementos que conforman una imagen	3. Encuentra el elemento
2/o	II. Imágenes y símbolos	1. El símbolo y la iconografía y 3. Identificación de alegorías	16.Los símbolos en las imágenes 27.Significados de la alegoría	1. Encuentra el símbolo 3. Descifra la alegoría
	IV. El cuerpo humano en la imagen	16.Representaciones y recursos que se emplean para adornar, decorar o modificar el cuerpo	48.El cuerpo: inspiración artística 52.El cuerpo humano en la representación artística	2.Cómo ha cambiado Diego
3/er	I. Las imágenes artísticas	1. Las imágenes de mi entorno 3. Las artes visuales en mi entorno	5. El papel del artista en mi comunidad 2. La función y la intención de la imagen artística 15.La imagen artística como contenedora de ideas	1.Por qué es importante para la comunidad 3.Tú denotas yo connoto 4.¿Cuántos objetos observas tú?
	V. Arte colectivo	1.Manifestaciones sociales. La pintura mural, el grafiti y el estencil	68. Muralismo mexicano	2.El mensaje en el mural

Fuente: Elaboración propia, adaptado de SEP, 2012, 2011a y 2011b.

La numeración de la columna actividad, del esquema anterior, respeta la ruta que el Museo Dolores Olmedo tiene establecida para realizar el recorrido. De tal manera que la actividad 1 se relaciona con las obras que se observan primero durante un recorrido, en este sentido la actividad 2 usa de referencia obras subsecuentes en el recorrido.

3.3.1. Contenidos de los programas de Artes Visuales.

Primer grado de secundaria.

Los contenidos seleccionados corresponden a aquellos cuya descripción es susceptible de ser vinculada con piezas del acervo de Diego Rivera en el Museo Dolores Olmedo. Para la descripción completa de los bloques y secuencias que se desarrollarán se puede visitar el sitio de Telesecundaria en la red, en la página de internet http://telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/mat_edu/mat_edu_01.php.

Del libro *Artes 1. Artes Visuales. Telesecundaria* (Dirección General de Materiales Educativos, Subsecretaría de Educación Básica, Secretaría de Educación Pública, 2012 [SEP, 2012]), se tomará el Bloque I: Las imágenes de mi entorno, este bloque plantea como propósito lo siguiente: distinguir en la fotografía documental de diversos autores los elementos visuales que la conforman. En este bloque el contenido específico a trabajar es el reconocimiento de los elementos visuales de la imagen.

Este bloque incluye dos secuencias: universo de imágenes y el lenguaje estético visual; cuyos objetivos son: identificar las características de las artes visuales y reconocer la importancia de las imágenes como herramienta del lenguaje visual, respectivamente.

La descripción de los contenidos se ordena de conformidad con la distribución de las actividades y estas a su vez con la disposición de la obra del artista en el museo. En este sentido para efectuar la Actividad 1 de la guía: ¿Dibujar=pintar?

se analizan los conceptos de la segunda secuencia: El lenguaje estético visual, el cual establece lo siguiente:

Todas las imágenes artísticas, ya sean fotografías, pinturas, esculturas o dibujos, nos expresan ideas, sentimientos o la manera en que el artista ve y entiende la realidad. Para acercarnos y al uso de todos los elementos que forman parte del lenguaje visual, en esta secuencia emplearemos los elementos que hemos visto previamente, como puntos, líneas, texturas, colores, composición, escala y proporción.

El dibujo es un medio que sirve para representar las formas que vemos, las ideas y emociones a través de huellas (líneas, puntos y manchas), con herramientas como los lápices, las barras de cera, los carboncillos y los pasteles. Para dibujar también se pueden emplear los pinceles o brochas que usan los pintores pero la diferencia entre un dibujo y una pintura es que el primero tiene como característica la síntesis de las formas especialmente a través de las líneas.

Un boceto usualmente es un dibujo que permite visualizar la imagen de aquello que podemos realizar en pintura, escultura, fotografía, etc. en ocasiones una vez terminado y junto con otros nos ayuda a comprender cuál fue el proceso creativo de un artista. (SEP, 2012, p.32).

Para la Actividad 2: Platiquemos con Diego, se toman los contenidos de la secuencia 1: Universo de imágenes, los cuales entre otras cosas establecen lo siguiente:

En principio podemos afirmar que son visuales todas aquellas artes que percibimos a través de la vista ya sea el dibujo, el grabado, la pintura, la escultura, la fotografía, el cine, el video, entre otras. Cada una de ellas comunica ideas, conceptos, sensaciones y emociones, es decir las artes visuales son un medio de comunicación social personal.

Para entender mejor las imágenes realizadas por los artistas es necesario conocer mejor el lenguaje de esta disciplina, al que llamamos lenguaje visual. Este se refiere a un conjunto de elementos y códigos que podemos percibir con la vista, y con los cuales se crean imágenes para comunicar ideas y sentimientos. Existen habilidades que nos permiten comprender y expresarnos:

- La observación. Todos estamos acostumbrados a mirar, pero no siempre pensamos en qué significa lo que vemos. Observar es mirar con un interés dirigido, enfocar la atención, examinar cuidadosamente con la voluntad de percibir todos los detalles.
- La memoria visual. La capacidad de registrar con la mayor precisión posible todo lo observado para que después podamos recordarlo y hagamos comparaciones que nos permitan establecer diferencias y similitudes.

Pero también utilizaremos nuestra imaginación que requiere información y conocimiento para poder desarrollarse. Los artistas, en general, son personas con conocimiento profundo del pasado, de lo social, de las culturas y de las técnicas. A partir de la realidad o de la idea que quieran transmitir, trabajan amplificando, disminuyendo, multiplicando y reordenando (SEP, 2012, p. 11).

También para esta misma actividad, se analizan los contenidos de la sesión 5: Reconocer la importancia de las imágenes como herramienta del lenguaje visual:

En principio, el lenguaje es un sistema que los seres humanos desarrollan para comunicarse por medio de los signos, ya sean, sonidos, gestos, códigos visuales, letras, etcétera. Es así, que por ejemplo, podemos comunicar un mensaje con la mirada, con el cuerpo o con una mueca. La frase “una imagen dice más que mil palabras” es quizá la que nos ayude a

entender cómo las imágenes nos comunican a través de los recursos del lenguaje visual.

Un artista puede comunicarse de muchas formas: con sonidos (música), con palabras orales o escritas (literatura), con el cuerpo (danza) o con imágenes (artes visuales).

Las imágenes comunican, informan, documentan o nos convencen de diversas maneras; sin embargo, es importante recordar que a cada una de ellas, como espectadores, le damos significados particulares. El aprecio y la comprensión de una imagen varían de persona a persona de acuerdo a sus experiencias, sus conocimientos, su edad y la época o región donde vive. (SEP, 2012 pp. 17,18)

La Actividad 3 de primero de secundaria, llamada Encuentra el elemento, trata los contenidos de la sesión seis: Los elementos de la imagen, explicados de la manera siguiente:

Cuando miramos una imagen además de su tema y de lo que sobre éste se nos dice, percibimos los elementos que la conforman y también cómo los representó o captó el artista para lograr su objetivo.

Una imagen presenta los siguientes elementos:

- Elementos visuales: punto, línea, plano, color, fondo, forma, luz, textura, tamaño, formato.
- Elementos compositivos: dirección, posición, espacio, equilibrio, proporción.
- Elementos expresivos: significado, intención, función (SEP, 2012, p. 19).

Segundo grado de secundaria.

De forma similar a la forma en que se tomaron los contenidos para el diseño de la guía didáctica de primero de secundaria, a continuación se detallan los contenidos para la guía de segundo grado. La referencia es el libro *Artes Visuales II. Apuntes* (Dirección General de Materiales Educativos, de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP, 2011 [SEP, 2011a]).

De segundo grado se toma el Bloque II: imágenes y símbolos y el Bloque IV: el cuerpo humano en la imagen. Donde respectivamente los propósitos son: analizar la función comunicativa del símbolo visual por medio de la interpretación de imágenes sagradas, mitológicas y alegóricas pertenecientes a diferentes culturas del presente y del pasado; y expresar ideas sentimientos y experiencias en torno de sí y los demás por medio de imágenes que representan al cuerpo humano.

De estos bloques se consideran tres secuencias. Las secuencias 1 y 3 del Bloque II, que tratan el símbolo, la iconografía y la identificación de alegorías, respectivamente. Por último, la secuencia 1 del Bloque IV, cuyos contenidos son las representaciones y recursos que se emplean para adornar, decorar o modificar el cuerpo.

La actividad 1: Encuentra el símbolo, se fundamenta en los contenidos correspondientes al Bloque II: Imágenes y símbolos, Secuencia 1: El símbolo y la iconografía, Sesión 16: Los símbolos en las imágenes, que especifican lo siguiente:

El símbolo visual es algo que puede percibirse con el sentido de la vista, que representa o sustituye algo mostrando ciertas características que, por convención social o cultural, se asocian con lo que representa.

Una imagen puede representar algo imitando su aspecto físico. Por ejemplo, imagina un cuadro que represente fielmente la imagen de un camino en un punto donde hay una curva. El camino pasa en medio de un bosque de pinos y, al fondo, se ven unas hermosas montañas nevadas.

Imagina ahora la “señal de carretera” que indica al automovilista que se aproxima una curva en el camino, por lo que debe de tener precaución y disminuir la velocidad.

Ambas imágenes representan una curva en el camino, pero lo hacen de manera diferente. La primera es una imagen descriptiva y la segunda es una imagen simbólica. El símbolo es una forma de representación que sintetiza en una imagen muy simple una cosa o concepto. Debe ser simple para ser entendido con facilidad.

Otra característica del símbolo es que es una convención, es decir, sólo es comprendido por los que han aprendido a reconocerlo, porque es propio de su cultura. Si pudiéramos mostrar las dos imágenes a un hombre de finales del siglo XIX, cuando las señales preventivas en los caminos no existían porque los automóviles eran todavía muy escasos, con seguridad comprendería la imagen descriptiva, pero no entendería el significado del símbolo. Sólo comprende un símbolo quien ha aprendido su significado (SEP, 2011^a, pp. 37 y 38).

La Actividad 2: Cómo ha cambiado Diego, toma de referencia los contenidos del Bloque IV: El cuerpo humano en la imagen, en particular la Sesión 48 de la Secuencia 1, que explican al cuerpo humano y como representación artística:

En el arte, el cuerpo humano ha sido uno de los temas principales debido a su belleza, perfección y exactitud. Ante él los artistas han sentido la necesidad de transmitir lo que les provoca, siendo también un motivo constante entre sus composiciones; está presente en toda la diversidad de estilos artísticos, culturas y medios.

En el arte antiguo era común que la representación del cuerpo humano fuera sintética desproporcionada. Por ejemplo, en los primeros periodos de la cultura Tolteca las figuras humanas se plasmaban con la cabeza más grande en relación con el cuerpo, en proporción de dos a uno o de uno a

uno (o sea la cabeza media la tercera parte, o incluso la mitad de todo el cuerpo).

Por lo general la representación de la figura humana tiene un carácter simbólico, es decir, que están cargados de un doble significado. Por tanto, las partes del cuerpo que son modificadas plasman cualidades, valores o ideas. Muchas veces son representaciones de deidades, es decir, dioses o diosas que regían distintos elementos de la naturaleza o ciclos anuales.

Desde la modernidad, las formas de representación se han diversificado y, con ellas, las maneras de representar al cuerpo humano. La figura humana está presente en el arte de distintas épocas y se ha representado de todas las formas posibles: unas más realistas que otras, algunas tan sintéticas que casi llegan a la abstracción, a veces deformándola, caricaturizándola o idealizándola.

Algo muy interesante es que –por la forma en que el ser humano se representa a sí mismo- podemos saber muchas cosas acerca de las costumbres, las ideas y la estructura social de otras culturas. Por las imágenes de culturas antiguas podemos saber cómo se vestían, cómo convivían entre ellos, cuáles eran sus jerarquías sociales, sus ideales de belleza etcétera. Las representaciones de los seres humanos y sus actividades son documentos invaluable que nos permiten aprender del pasado y de otras culturas (SEP, 2011a, p. 91).

La Actividad 3: Descifra la alegoría, para segundo de secundaria corresponde al Bloque II, Secuencia 3: Identificación de alegorías. Los contenidos que sirven de apoyo a la guía didáctica se encuentran en la Sesión 27: Significados de alegoría:

La alegoría es un recurso estilístico usado en la Edad Media y el Barroco, ya que a través de ella se pueden realizar metáforas en las cuales se ponen a las acciones y los personajes en una narrativa. Así, una alegoría es una

historia con dos significados: 1) literal, y 2) simbólico; por lo que se le atribuye una doble significación a un objeto.

- 1) Significado literal. Proviene de una convención social y cultural, es decir, que la alegoría es comprendida siempre de una sola forma por una serie de individuos.
- 2) Significado simbólico. Equivale a lo que el autor y el espectador atribuyen al objeto, es decir, que el significado de la alegoría dependerá del conocimiento y la información que tenga el espectador acerca del símbolo observado y de su interacción con los demás elementos de la imagen. Por ejemplo, un esqueleto es una alegoría de muerte. La lechuza es símbolo de sabiduría. Un trono simboliza la justicia, monarquía o la fortuna, un ave es emblema del aire, la libertad o la naturaleza. Los colores también se utilizan como atributos: el verde simboliza esperanza o fertilidad; el rojo pasión; el negro luto, etcétera.

Para identificar las alegorías hacemos uso de los atributos que tiene el objeto; por ejemplo, puede ser una persona con cierta característica física o una botella con determinada forma. Pero para reconocer dichas alegorías es necesario que el espectador se convierta en un lector de la imagen, es decir, que conozca su significado y descifre sus atributos.

En el lenguaje plástico, la función de la alegoría es traducir en imagen concreta una idea. Por ejemplo, ¿Cómo se expresa pictóricamente un concepto abstracto como la justicia? La alegoría de la justicia, en la tradición artística occidental, se representa a través de la imagen de una mujer con los ojos vendados, la cual sostiene una balanza en una mano y una espada en la otra.

Es decir, mediante el lenguaje alegórico se inventa una relación entre una forma determinada y una abstracción, con el objetivo de comunicar al sujeto un mensaje. Para que un espectador pueda leer claramente una imagen

alegórica, debe de conocer el significado atribuido a cada figura usada en la representación. En otras palabras, una alegoría sólo será comprendida en la medida que el público que la observa conozca el código en que fueron creadas esas imágenes (SEP, 2011a, pp. 54 y 55).

Tercer grado de secundaria.

En la guía didáctica de tercer grado se toman los contenidos de los Bloques I y V, que tratan de las imágenes artísticas y el Arte colectivo respectivamente. Estos bloques incluyen en sus propósitos: investigar a cerca de los significados del concepto de arte y de artes visuales; conocer las funciones que tiene la imagen artística en la sociedad actual; y conocer el proceso básico de la realización de la pintura mural y su historia en distintos lugares y épocas.

Del Bloque I se analiza el contenido de las secuencia 1 y 3 que son las imágenes de mi entorno y las artes visuales en mi entorno, respectivamente. La secuencia 1 del Bloque V también sirve como fundamento de las actividades, ya que desarrolla conceptos sobre manifestaciones sociales, la pintura mural, el grafiti y el estencil. Los contenidos son tomados del libro *Artes Visuales III. Apuntes* (Dirección General de Materiales Educativos, de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP, con la colaboración de la Universidad Pedagógica Nacional, 2011 [SEP, 2011b]).

Actividad 1: Por qué es importante para la comunidad, esta actividad se remite a los contenidos de la Sesión 5: El papel del artista en la comunidad, donde se explica:

Como hemos estudiado, el arte y su evolución se han determinado por diversos factores algunos de los más importantes son los sociales, políticos, religiosos, científicos, culturales y tecnológicos.

El artista siempre ha reflejado estos factores en sus creaciones, lo que ha dado como consecuencia obras cargadas de historia, que llegan a entenderse como contenedores de tiempo. De ahí el encanto del hombre

por la imagen fija o en movimiento en soportes como la fotografía, el video o el cine, encontrando en ellos el reflejo de la forma más apegada a la idea de realidad.

Los artistas han mostrado en sus obras diferentes temas, preocupaciones, ideas y sentimientos, funcionando estas como un traductor del entorno en imagen, esta traducción no sólo está influenciada por su mirada, sino también por los diversos soportes en los que el artista ha ido plasmando sus ideas.

... podemos identificar que el papel del artista ha sido el de retratista del entorno, siempre influenciado por la mirada subjetiva de lo que lo rodea. Para muchos las manifestaciones contemporáneas, como la instalación, han permitido al artista plasmar su mirada en el entorno, haciendo que el espectador sea participe y viva la experiencia a la que es sensible el creativo (SEP, 2011b, pp. 17 y 18).

Actividad 2: El mensaje en el mural, se explica con los contenidos de la Sesión 68: Muralismo mexicano, los cuales corresponden al Bloque V: Arte Colectivo, Secuencia 1: Manifestaciones sociales. La pintura mural, el grafiti y el estencil y que a su vez explican:

... el arte ha tenido diferentes manifestaciones consecuencia de las necesidades de los artistas según su contexto histórico. En México también existió durante el siglo XX el renacimiento de la plástica mexicana, surgiendo uno de los movimientos pictóricos más importantes del arte mexicano, encabezado principalmente por los artistas Diego Rivera, David Alfaro Siqueiros, José Clemente Orozco, Rufino Tamayo y José González Camarena.

... El muralismo mexicano se caracteriza porque en sus composiciones se hace presente el espíritu del contexto histórico y de la lucha social. En las pinturas murales, los artistas plasman escenas del pueblo rebelado sobre

los sistemas opresivos, en estas obras se hacen presentes los personajes históricos que influyeron para que las rebeliones se llevaran a cabo, así como los lugares, objetos o situaciones que ayudan a narrar y dar una lectura histórica del suceso. Este movimiento pictórico surge como consecuencia de la Revolución Mexicana de 1910, su finalidad fue hacer un arte que formalmente fuera monumental y que sirviera para retratar la realidad del pueblo mexicano (SEP, 2011b, p. 163).

En la Actividad 3: Tú denotas yo connoto, se tratan los contenidos de la Sesión 2: La función y la intención de la imagen, de la Secuencia 1: Las imágenes de mi entorno, los cuales forman parte del contenido del Bloque 1: Las imágenes de mi entorno:

El ejercicio de observar se da en dos momentos, uno implica la acción de observar y, el otro, dar significado a lo observado. A estos dos momentos se le conoce como denotación y connotación.

En la imagen la denotación es lograda por lo que se observa de forma objetiva... al denotar describimos objetivamente lo observado.

En una imagen la connotación se presenta cuando empezamos a atribuir significados a ésta, estos son subjetivos porque están influenciados por la función, la forma y la experiencia que tenemos en cuanto a lo que se nos muestra.

... la denotación y la connotación nos ayudan a describir los significados en la imagen, encontrando la intención del creador al realizarla y la función que tiene, creándose así una red de comunicación (SEP, 2011b, p. 12).

Los contenidos de la Actividad 4: ¿Cuántos objetos observas tú?, corresponden al mismo Bloque de la actividad anterior y los encontraremos en la Secuencia 3: Las artes visuales en mi entorno, Sesión 15: La imagen artística como contenedora de ideas, que a la letra dice:

En el mundo del arte la idea es el primer detonante del artista para crear una obra, partiendo siempre del punto de interés del creador sobre el tema. Las ideas se encuentran cargadas de los significados que le da el artista en el contexto de la obra, es decir, las imágenes están llenas de la historia del espacio y las situaciones en las que habita el creador.

El cubismo retoma este principio (... lo característico de la obra no sólo es la relación entre color y la forma, sino también la manera en que estos se relacionan, debido a la variedad de planos que obligan al espectador a observar la obra con diferentes perspectivas) para disponer de las formas y los planos en la obra, haciendo que el espectador se vea en la necesidad de reconstruirlos en la mente, para obtener una representación a partir sólo de las formas. Para muchos el cubismo se considera una de las expresiones más analíticas, ya que se debe de realizar un proceso de análisis para acomodar las formas que han sido descompuestas en diferentes planos, el cubismo permite conocer una forma desde diferentes puntos, como si se plasmara un objeto desde diferentes ángulos, pero en un mismo soporte, lo que rompe con la idea tradicional de perspectiva (SEP, 2011b, pp. 50 y 51).

3.3.2. La exposición del acervo de Diego Rivera en el Museo Dolores Olmedo.

La exposición museográfica del artista Diego Rivera en el Museo Dolores Olmedo está dividida en salas. Estas salas tienen los nombres de algunos de los patrocinadores del museo. Las piezas se encuentran distribuidas de tal forma que no, necesariamente, atienden a su fecha de elaboración o corriente artística representativa, en general no obedecen a un orden particular (Dolores, 1988).

La referencia bibliográfica de las descripciones de obra corresponde al producto de la investigación del Departamento de Servicios Educativos del Museo Dolores Olmedo. Está conformada por una serie de carpetas con materiales cuyos contenidos representan la versión descriptiva de la obra considerada "oficial". A su

vez, este material se emplea para la capacitación de los guías de visita, con su contenido los cursantes de la capacitación deben de elaborar guiones que dirigen su discurso durante la visita. Es esta versión la que sirve para la descripción de las obras que sirven de recurso para las actividades.

Los contenidos de la exposición en el museo corresponden a la descripción de la pieza, que por sus características representa un ejemplo de lo expuesto de los programas de la SEP. Como referencia, a continuación se establece qué piezas de la exposición del artista complementan las actividades de la guía didáctica.

Salas del museo que exponen las obras que sirven de recurso didáctico para materializar las actividades del Proyecto Educativo.

Grado	Actividad	Obra	Sala
1/er	1. ¿Dibujar=pintar?	Totalidad del acervo	Todas
	2. Comuniquémonos con Diego	1. El taladro neumático, 2. El líder agrario Zapata y 3. Champagne	La capilla
	3. Encuentra el elemento	1. En la fuente de Toledo	Televisa
2/o	1. Encuentra el símbolo	Totalidad del acervo	Todas
	2. Cómo ha cambiado Diego	1. En las afueras de Toledo, 2. Retrato de Angelina Beloff, 3. Bailarina en reposo y 4. Retrato de Dolores Olmedo (la Tehuana)	Telmex
	3. Descifra la alegoría	1. Fondos congelados y 2. Fusilamiento de Maximiliano	La Capilla
3/er	1. Por qué es importante para la comunidad	Totalidad del acervo	Todas
	2. El mensaje en el mural	Totalidad de las piezas de la sala dedicada a la etapa muralista del artista	La Capilla
	3. Tú denotas y yo connoto	1. Las puestas de sol (serie) y 2. Vasos comunicantes	SHCP y Estudio
	4. ¿Cuántos objetos observas tú?	1. Naturaleza muerta con utensilios, 2. Composición con busto y 3. La lejía	Televisa

Fuente: Elaboración propia.

Sala Telmex.

La sala Telmex cuenta con piezas que corresponden a distintas etapas del artista, su fecha de elaboración varía, prácticamente, desde que Diego Rivera llega a Europa, hasta que le es imprescindible bajar de los andamios por su condición médica, para dedicar sus últimos años a la pintura de caballete. Entre las piezas de esta sala se encuentran: En las afueras de Toledo (1912), Noche de Ávila (1907), Bailarina en reposo (19389), Danza en la tierra (1939), Retrato de Dolores Olmedo (1955), Paisaje de Normandía (1918), Boceto para “El matemático” (1918), Mujer con gansos (1918) y Retrato de Angelina Beloff (1918).

De la sala Telmex se describen a continuación las piezas que se pretenden emplear en las actividades.

En las afueras de Toledo (1912).

En 1912 Rivera estudia el arte de El Greco y adopta el estilo de Zuloaga a quien pronto sobrepasó. En esta y otras pinturas toledanas se observa que los estudios, hechos por Rivera, de carácter -profundamente realista y expresionistas- de campesinos españoles, sobre el fondo duro, austero del paisaje español, andando en el tiempo (hacia 1913) cedieron su lugar a la geometrización y amplia facetización de los planos, es decir, el cubismo.

Los rostros agrietados y curtidos a la intemperie, de los personajes, Los viejos eran formas especialmente adaptables a la geometrización angular.

La influencia de El Greco, en particular sus figuras alargadas y su característico sentido del espacio, así como, la de los modernistas españoles se evidencian en la transformación que hace Rivera de una escena cotidiana en una imagen monumental de la que se desprende una áurea de espiritualidad.

Retrato de Angelina Beloff (1918).

Después de una larga incursión en el cubismo, Rivera dejó atrás los planos seccionados para recuperar la forma entera, su herencia del arte clásico,

aprendida desde su formación en la Academia de San Carlos y que sin duda fue reforzada durante su estancia en España. El retrato de Angelina fue realizado con una paleta predominante simbolista, en tonalidades verde esmeralda, y de un etéreo verde azulado, entre el cual destacan los blancos delicadamente translucidos aplicados en la blusa, y tintes rosáceos en el rostro y en las manos, rematando en un listón púrpura apenas visible entre su cabello. Es evidente la influencia de Goya, Angelina al igual que *La maja vestida* aparece postrada en un diván, atenta al espectador y envuelta de una atmósfera totalmente etérea.

Bailarina en reposo (1939).

Bailarina en reposo es una obra en la cual el pintor vuelve al naturalismo poético y es formidable por su concepción y su expresión, por el gusto y la emoción con que está pintada. Rivera ha elevado con esta obra la belleza negra, a la mayor altura clasicista, y por eso tiene una gran significación en la historia de la pintura, porque todos los rompimientos con la belleza clásica vienen a justificarse aquí, de manera que pone de manifiesto la posibilidad de otras bellezas y, sobre todo, la que es propia de la exposición de Rivera a esta fuerza de expresión, a que contribuye no sólo el excelente dibujo y el color, porque poner esas formas duras, esa carne de barro amoratado sobre un fondo azul ultramar, es llevar el drama hasta donde es posible en el clasicismo. El naturalismo poético creado por el artista no trata las estilizaciones mecanizadas en las que la forma de un seno se resuelve con un compás, sino de una línea con verdadera emoción y de unos volúmenes con verdadera densidad. Aunque, claro está se trata de los fundamentos ideales y no de la belleza helénica corporal.

Retrato de Dolores Olmedo (la Tehuana) (1955).

En el retrato la modelo viste un hermoso traje de la zona del Istmo. Podemos apreciar que el contacto con la intensa luz y el desbordante colorido de los trajes mexicanos dieron a su paleta una claridad imposible de imaginar en la pintura impresionista. El traje que tradicionalmente portan las tehuanas es un vestido que las mujeres lucen con orgullo en días especiales y principalmente en las fiestas

tradicionales de la región del Istmo de Tehuantepec; la Tehuana parece una reina a los acordes de la marimba que interpreta “La Sandunga”.

Sala la Capilla.

La sala La Capilla aloja piezas que nos remiten a la etapa muralista de Diego Rivera. Estos bocetos sirvieron para la elaboración de los murales tan característicos del artista. Aquí se encuentran: Calca para el fresco “Fusilamiento de Maximiliano” (1935), Dibujo para “El líder agrario Zapata (1931), Taladro neumático (1931), Fondos congelados (1931), Vendedora de alcatraces (1944), Proyecto para mural en Hotel Reforma “Champagne” (1943).

De esta sala, a continuación se describen aquellas obras que se pretende emplear como ejemplo de los contenidos del programa:

Proyecto para el mural del Hotel Reforma “Champagne” (1943).

Las modelos no fueron modelos profesionales para artistas. Por el contrario, pertenecían a las más ricas familias de México y todas confesaron la misma razón para querer ser pintadas desnudas en la pared de una cantina: un deseo de estar eternamente desnudas en un recinto iluminado de una manera provocadora donde los hombres las desearan sin inhibiciones. Conscientes de la pasión que despertaba su cuerpo, cada una se sentiría siempre deseable, a pesar de los cambios y finalmente de los deterioros de la edad. En los óleos permanecerán jóvenes para siempre.

El taladro neumático (1931).

Pertenece a un grupo de siete paneles desmontables que Rivera pintó especialmente para la retrospectiva de su obra que el Museo de Arte Moderno de Nueva York le organizó en 1931. En el Rivera capta una de las primeras impresiones que recibió de su visita a Nueva York. El primer plano lo ocupan dos hombres, uno de ellos se muestra en intensa actividad, taladrando en el asfalto Manhattan, alrededor se ven fragmentos de roca y polvo volando, mientras que en

el segundo plano otro trabajo de excavación se está haciendo en el sitio de la construcción del centro “Rockefeller”. Para poder llevar acabo el mural Rivera realizó este boceto que guarda una gran semejanza con la obra concluida.

El líder agrario Zapata (1931).

En esta litografía de 1932, Rivera representa a uno de los líderes revolucionarios más importantes, y sobre todo, uno de los que motivó en gran medida la admiración del artista guanajuatense. Vigilante por encima del ancho profundo y placentero valle donde Morelos peleó y murió por la Independencia, Zapata cabalgó por los cerros seguido de sus agraristas. Todo esto buscó el pintor expresarlo en color, forma y sustancia en los muros del palacio. Se ve en el primer plano a Emiliano Zapata, como quizá pocas veces, se le vio, va vestido con calzón y camisa de manta, como los campesinos de su tierra, en Morelos. En realidad solía ir de casimir, con abotonadura de plata y sombrero de charro. Lleva una bolsa de yute o henequén, como las de los campesinos cuando están sembrando, además de la hoz, que nos remite a la tendencia política de Rivera: el comunismo, cuyo símbolo es una hoz cruzada con un martillo. La escena representa la liberación del yugo colonial de la Conquista, de los terratenientes y de una fe impuesta.

Fondos congelados (1931).

Muestra varios estratos de la vida en Nueva York durante la gran depresión. Hasta arriba asomaban como mausoleos los rascacielos que se juntaban con la fría noche. Abajo de ellos gente que va camino a sus casas, miserablemente aplastados en los tranvías y subterráneos. En el centro había un muelle que servía de dormitorio a los sin trabajo que no tenían hogar, con un musculoso policía haciendo guardia. En la parte baja del panel aparecía otro aspecto de esta sociedad: una bóveda de seguridad con reja de acero, en la que una señora estaba depositando valores mientras otras personas esperaban su turno para entrar en este lugar sagrado. En el nivel más bajo se ven las redes de los túneles del subterráneo, las tuberías de agua, los conductos eléctricos y los drenajes. Un

periodista que fue a cubrir la información el día de la exposición, bautizó este fresco con el título de Fondos Congelados.

El fusilamiento de Maximiliano (1931).

Lo sorprendente en dicho boceto no es tanto la mutación experimentada en la ejecución, sino lo reducido de dicho cambio. Es cierto que no fue el primero, sino el último boceto hecho antes de dar principio a la pintura en el muro. En la imagen se observa el águila imperial francesa en pleno vuelo, recordándonos que el imperio ha terminado. Por encima del humo de la pólvora se destacan, 3 cruces, símbolo del fusilamiento de los generales mexicanos, Miramón y Mejía, así como, el emperador Maximiliano quienes aparecen representados a la derecha, siendo enfrentados por un grupo de hombres quienes empuñan su fusiles vengadores.

Sala de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) y sala Estudio.

Esta sala incluye el área conocida como “La cocina”, contiene obras realizadas en la etapa de convalecencia del artista, después de haber sido diagnosticado con cáncer, en la casa de Acapulco de la Sra. Dolores Olmedo. Aquí podemos observar las siguientes: Puestas de sol (1956), Paloma (1956), Vale por un autorretrato (1957) y La paloma de la paz (1955). De esta sala se describe la pieza:

Puestas de sol (1956).

Estas obras las hacía después de su jornada diaria de trabajo con el resto de color que le quedaba en su paleta. Algunas dan la impresión de ser simples estudios, pero en realidad la intención de Rivera era de captar la luz con todos sus matices en los últimos momentos del ocaso es tan fugaz y cambiante que apenas da tiempo para contemplarse. Rivera pintó un total de 25 puestas de sol, la colocación está hecha de acuerdo a la recomendación del maestro; él decía que en esta colección estaba representada la curva de su vida; “Mire linda, de izquierda a derecha, podemos ver el academicismo y la influencia del señor José

María Velasco, después vemos paulatinamente el cambio, la obra personal de Rivera y después vuelvo al academicismo.

Vasos comunicantes (1938).

En el marco de la visita de André Breton, quien dictó una serie de conferencias sobre el arte surrealista. Rivera realizó para una de ellas la ilustración del cartel para difundirla, es una obra de tinte surrealista su nombre: Vasos Comunicantes. El carácter surrealista dota al espectador de la más amplia libertad para interpretar la obra a su manera.

Sala Televisa.

La sala Televisa se encuentra compuesta por la etapa cubista del artista. Durante un periodo aproximado de cuatro años Rivera realiza alrededor de 200 obras bajo el concepto de esta corriente. En ella podemos observar tres momentos del cubismo: el protocubismo, el cubismo analítico y el cubismo sintético. En la sala podemos observar: El poste de telégrafo (1916), En la fuente de Toledo (1913), Naturaleza muerta con utensilios (1917), Naturaleza muerta con garrafa (1916), La lejía (1917), Composición con busto (1916) y Naturaleza muerta con botella de anís (1918).

De la sala cubista se describen las siguientes piezas:

En la fuente de Toledo (1913).

El boceto de esta obra se trabaja partiendo de arcos bien definidos y curvas elípticas previamente concebidos y de cálculos que dividían sus composiciones en proporciones geométricas rítmicas. Esta obra se originó en los paisajes toledanos de 1912, cuyo tema central está constituido por mujeres ante una fuente en los alrededores de Toledo. Salta a la vista reveladoramente la fascinación que Rivera sentía por los arcos amplios y los planos elípticos y triangulares. En el dibujo previo aparecen delineadas con fuerte definición rectilínea y curvilínea. Los pechos de las mujeres debajo de las blusas están reducidos a sus elementos

geométricos, presentados mecánicamente a manera de conos piramidales; hay, además, en la anatomía y en la ropa de varias de las figuras, otros ejemplos de modelación amplia en facetas. Se advierte un esfuerzo de diseño muy consistente en la insistencia de las formas y ritmos curvilíneos líricamente expuestos en curvas y planos amplios.

La lejía (1917).

Rivera construyó un artefacto de planos movibles hechos con hojas de gelatina, quizá se colocaba entre el pintor y el modelo, y mediante una articulación bien calculada de planos transparentes o traslúcidos se obtenía un aparato experimental a fin de lograr, para sus obras cubistas, un esquema de refracciones varias estéticamente agradable y ópticamente exacto. Rivera daba a su aparato el nombre de La chose. Rivera aplicó los resultados de estas ambiciosas teorías y experimentos pseudocientíficos a las obras más estáticas, abstractas y clásicas de su período cubista, tales como Maternidad, Pintor en reposo, Poeta, Mme. Zetlin, La lejía, y los bodegones cubistas de 1917. La composición representa un recipiente que contiene lejía (sustancia utilizada para lavar la ropa) una jarra y un jabón donde se distinguen distintas proyecciones de luz que dan las sombras.

Composición con busto (1916).

En el marco de la obra cubista del artista, se incorporan elementos, formas y colores representativos. Se considera que durante esta etapa desarrolla la interpretación de los símbolos que posteriormente son reciclados en el estilo muralista. Al pintar el artista genera conciencia del valor simbólico de las cosas.

Naturaleza muerta con utensilios (1917).

En esta pieza se refleja la intención del artista por reducir los objetos y los personajes a sus formas geométricas, colores y ubicaciones espaciales básicas. Era mediante reflejos, sombras y refracciones como el artista esperaba definir la cuarta dimensión.

Al paso por todas las salas.

Algunas de las actividades programadas para primero y segundo de secundaria requieren de la atención del visitante, ya que deben de identificar algún rasgo característico en las obras del artista. Por ejemplo, las actividades: ¿Dibujar=pintar? consiste en anotar un ejemplo de obras que representen un boceto, dibujo y pintura; “Encuentra el símbolo” consiste en ubicar las piezas del artista que contengan los cuatro símbolos: hoz, rana, dirigible y paloma. Las actividades anteriores exigen la atención del visitante a su paso por todas las salas, para que cuando ubiquen lo que se les pide lo anoten.

En el entendido de que la hoz se encuentra en una pieza descrita anteriormente, “El Líder agrario Zapata” (1931). A continuación se describen las otras piezas que contienen los símbolos que hacen falta:

Mesa con autorretrato (como sapo rana) (1957).

Rivera realiza un autorretrato como sapo rana sobre esta mesa aprovechando las características de la madera. Los nudos sirven para representar los ojos saltones del anfibio y la herida del corazón paleta que lleva entre sus patas donde se lee “Viernes de Dolores de 1957 Diego Rivera”. La daga que atraviesa el corazón paleta tiene una dedicatoria para la señora Olmedo que dice: “Sirvo a Lola”, reconociendo en ello la admiración por su modelo y amiga.

Mujer con gansos (1918).

Aquí prevalece la paleta de colores que caracteriza a Cézanne, aunque diego hace gala de lo que aprendió en el cubismo, a través de las casas que aparecen en segundo plano y que dominan la totalidad del cuadro al mostrarse imponentes ante la fragilidad de la mujer y gansos apenas insinuados. La imagen de tranquilidad de esta escena campirana se ve amenazada ante la presencia del zeppelin (dirigible) que Rivera incluye en el ángulo superior izquierdo. Un símbolo de la Primer Guerra Mundial, que aún no terminaba cuando pintó el cuadro.

Paloma (1956).

La pintura se encuentra dibujada en una pieza artesanal, un platón sirve de lienzo para la representación de la paz. Durante su vida Diego Rivera trasciende los estragos de la guerra, forma parte de la reconstrucción de la identidad mexicana tras la revolución. La paloma fue un símbolo que el artista representó en más de una ocasión en su obra, como lo fue la acuarela “Vale por un retrato” que obsequio a Dolores Olmedo.

3.4. Seguimiento y evaluación.

Instrumentos como las listas de cotejo y las rúbricas, son representativos de la evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje en la corriente constructivista. Las listas de cotejo registran si una característica se presenta o no, permiten observar sistemáticamente un proceso al plantear preguntas sobre las acciones concretas que lo componen. La rúbrica identifica los criterios que permiten valorar los aprendizajes logrados. El cumplimiento de esos criterios se establece en una escala conforme al grado de eficiencia. La rúbrica facilita la calificación de procesos imprecisos y subjetivos de los estudiantes (Ahumada, 2005). Estos instrumentos de evaluación son propios de un sistema altamente institucionalizado del ámbito escolar.

En contraste es necesario plantear un esquema de evaluación adecuado a los procesos de aprendizaje de la educación no formal. Al evaluar la efectividad del proyecto que aquí se propone, se deben de establecer aspectos característicos que se desean obtener a través de las actividades que lo integran, al respecto, García (1988) establece:

- Potenciar la capacidad de observación y descripción de la cultura material.
- Activar los mecanismos asociativos del pensamiento, estableciendo relaciones entre lo que se observa, lo que se sabe y los conocimientos previos.

- Favorecer la interpretación personal, a través de la contrastación entre la información que se tiene, la interpretación personal y la realidad que se ofrece delante, con el fin de obtener una interpretación objetiva.
- Habituarse al sujeto a la elaboración de síntesis, tras el estudio analítico, con ejercicios prácticos.

Detectar la presencia de estas conductas reviste un proceso de observación continua. En respuesta se considera la evaluación en tres fases: una inicial, otra reguladora o formativa y una final o sumativa (Casas et al., 2011).

No se evaluará la cantidad de cosas vistas o de conocimientos afianzados, sino el cómo se han adquirido conocimientos nuevos, qué mecanismos intelectuales del alumno se han desarrollado y qué destrezas mentales se han adquirido para la reinterpretación y la construcción del conocimiento (García, 1988).

Para efectuar la evaluación inicial se hace una indagación sobre los conocimientos previos que las personas poseen sobre el asunto a tratar. En el marco de la propuesta aquí establecida, estos consisten en los contenidos de la materia de Artes Visuales, correspondientes a cada uno de los tres grados de educación secundaria. En caso de que este contenido aún no sea tratado en clase, se incluye en cada una de las guías didácticas un resumen. Este resumen se encuentra bajo el subtítulo de “Información adicional” e incluye la descripción de los conceptos necesarios para el desarrollo de las actividades.

Para la evaluación formativa es necesario dar seguimiento constante al visitante, ya que implica reconocer logros parciales del sujeto durante el proceso (Casas et al., 2011). Se puede realizar al observar la forma en que las personas realizan las actividades, como por ejemplo: su participación, el trabajo en equipo, la presentación de ejemplos, la exposición de una temática relacionada, el ánimo y entusiasmo con que se conducen durante la visita.

En la tercera fase de la evaluación, la sumativa o final, se destaca la importancia del cierre del tema. Las actividades de cierre permiten someter a juicio la calidad

de las aportaciones de los alumnos durante la experiencia de enseñanza-aprendizaje. La respuesta a preguntas como: ¿Qué aprendí?, ¿Qué tanto domino el contenido? y ¿En dónde puedo aplicar este conocimiento? Permitirá identificar la asimilación de conceptos, el nivel de ejecución logrado sobre el mismo y la posibilidad de relacionarlo con la práctica. Lo que implica un alto grado de comprensión, ya que el sujeto identifica alternativas de solución a problemas a partir del conocimiento obtenido (Casas et al., 2011).

Se debe tener en cuenta que no hay respuestas correctas o incorrectas, ya que la intención de las preguntas y las actividades es: la apertura, motivar a la búsqueda de información e invitar a la aventura donde el sujeto es el protagonista (Hoffman, 2007).

Evaluación.

La evaluación del proyecto, se efectuará de forma grupal y radica en valorar el llenado del siguiente cuadro. Las anotaciones se harán conforme la calidad de la participación del grupo en las actividades propuestas. Así mismo, se tomará en cuenta: lo completo de la información proporcionada cuando respondan los planteamientos, el trabajo en equipo, la comprensión del tema a través de ejemplos, la reflexión sobre el proceso de construcción de aprendizajes y la capacidad de síntesis. Integrar estos elementos permitirá establecer juicios de valor sobre la efectividad del proyecto educativo.

Para evaluar el diseño instruccional el guía de visita empleará el siguiente instrumento de evaluación (Anexo G). Es necesario que el guía a lo largo del recorrido este en posibilidad observar y reconocer, mediante anotaciones breves en el instrumento de evaluación, los criterios que le permitirán valorar cada una de las fases de evaluación. Este proceso implica una autorreflexión sobre la tarea educativa del museo e invita a analizar la objetividad, la funcionalidad, la aceptación y agrado de los jóvenes, así como, las posibles mejoras de las estrategias y dinámicas que integran las guías didácticas del proyecto educativo.

Instrumento para la evaluación del proyecto educativo.

Evaluación del proyecto educativo			
Evaluación inicial	Evaluación formativa	Evaluación sumativa	
<ul style="list-style-type: none"> Indagar sobre conocimientos previos del tema 	Mediante la observación directa determinar la calidad y expresión de:	Invitarlos a reflexionar sobre el aprendizaje	
	<ul style="list-style-type: none"> Participación 		<ul style="list-style-type: none"> Plantearse preguntas como: ¿Qué aprendí? ¿Qué tanto domino el tema?
	<ul style="list-style-type: none"> Trabajo en equipo 		
<ul style="list-style-type: none"> Descripción de los conceptos objeto de estudio 			
	<ul style="list-style-type: none"> Compartir ejemplos 		<ul style="list-style-type: none"> ¿Para qué me sirve saber esto?
<ul style="list-style-type: none"> Preguntar qué contenidos, de los vistos en clase, se relacionan con el tema 	<ul style="list-style-type: none"> Exponer temática relacionada 		
			<ul style="list-style-type: none"> Invitarlos a compartir con sus demás compañeros las respuestas a las actividades
	<ul style="list-style-type: none"> Ánimo y entusiasmo con que se realizan las actividades 		
<ul style="list-style-type: none"> Explicar las relaciones, de lo que se observara en la exposición, con los conocimientos previos 			
	<ul style="list-style-type: none"> Reacción ante la diferencia de ideas entre compañeros 		<ul style="list-style-type: none"> Elaboración de síntesis

Fuente: Elaboración propia.

4. Estructura del programa.

El Diseño Instruccional es un material dirigido al guía de visita, para poner en práctica con los jóvenes de secundaria. Particularmente durante su recorrido por el espacio que el museo otorga a la obra de Diego Rivera. Con relación al visitante representa un material (guía didáctica) que contiene actividades que favorecen los procesos de aprendizaje. La guía didáctica orienta procesos de interacción con el museo y hace partícipe al visitante de los objetivos que se pretenden conseguir mediante su uso (Serrat, 2005).

Para la descripción de las actividades incluidas en el diseño instruccional se toma lo establecido en la Tabla No. 5. El contenido de esta tabla es el resultado del análisis del marco teórico de este trabajo. En ella se muestran recomendaciones de los autores consultados, con la finalidad de desarrollar un programa museístico, que incluya metodologías que favorecen el aprendizaje dentro de este espacio educativo.

La teoría constructivista, que sirve de fundamento para este trabajo, establece que los alumnos se involucren en la elaboración de los conceptos. Proceso que implica generar ideas y métodos, a través del trabajo colectivo y la contrastación con los pares, valiéndose de la prueba y error para establecer argumentos formales. Lo anterior refleja un alto nivel de afectividad en el aprendizaje dado que no es lo mismo, para el sujeto, saber que aquello que se está empleando como objeto de conocimiento es construido por él mismo (Rendón, 2009).

Las estrategias generan un espacio lúdico a través de las actividades que se plasman en el diseño instruccional. El diseño y actividades están pensados en alumnos de secundaria como usuarios. El juego representa una forma sólida para favorecer procesos de aprendizaje. El empleo de la estrategia lúdica consistirá en complementar la explicación del guía mediante juegos de pistas en los que los visitantes deberán poner de manifiesto sus conocimientos, experiencias y vivencias en torno a la temática planteada en la exposición (Serrat, 2005).

Al valerse del diseño instruccional se podrán emplear obras del museo como punto de partida. Las obras de arte sirven de referencia para conocer aspectos nuevos de la cultura y la relación que mantiene con la sociedad (García, 1988). Por ejemplo, la actividad de dibujar (Actividad 3 de segundo de secundaria): además de resaltar la originalidad que presenta la obra que se estudia, implica que el visitante irá fijando a medida que pinta y de un modo más o menos consciente, las características formales que presenta la obra. Esto se logra al observar detenidamente y copiar la pintura, a medida que la va recreando.

Las preguntas que se plantean durante el desarrollo de cada actividad son: ¿Cómo, por qué, dónde y cuándo?, dado que tienen mayor énfasis que: ¿Para qué, para quién o por quién? Hay preguntas que pueden ser contestadas con la mera experiencia cultural del alumno y la observación de la realidad. Otras, requieren para su contestación conceptos u objetos que no pueden formar parte de su experiencia, y en este caso tras dejar que el alumno haga un esfuerzo por resolverlo, se le ofrece la información que le puede servir de contraste a su propia respuesta.

Esta información es la que se inicia en los términos: “Si te has fijado bien...”, “como has podido ver...”. Ésta, es una manera de asegurarse de que hay convergencia entre las respuestas que proporciona el público y la prevista, con el fin de poder continuar el discurso a partir de las mismas premisas (García, 1988).

El proceso completo, la dinámica que aquí se propone, incluye la mediación del guía de visita. Al haber escuchado la explicación y mediante la observación dirigida por el guía, el alumno hará la descripción de la obra y de su contexto, identificando cada uno de los elementos que lo constituyeron. Describir la obra implica observar y comparar con otras obras e incorporar a su sus conceptos elementos nuevos para expresarse.

Se contemplan actividades que puedan realizarse en equipo, estas tienen la intención de fomentar la socialización del conocimiento. Chamizo y Pérez (2011)

afirman que el trabajo en grupo es fundamental y más en las actividades desarrolladas en los museos. A los alumnos visitantes se les debe hacer consciencia sobre la relevancia de esta forma de trabajo, ya sea para el éxito de las actividades escolares, como para su convivencia.

La estructura del programa, desarrollada en este capítulo, sirve de base para las guías didácticas (Anexos D, E y F), material didáctico que contiene los objetivos, las instrucciones y las actividades que aquí se plantean. La finalidad del diseño instruccional es establecer mecanismos alternos para que el guía acompañe a los alumnos que forman parte del grupo escolar.

4.1. Destinatarios.

Aunque el proyecto está orientado a los guías del museo, uno de los objetivos motivo del diseño instruccional reside en acercar al sector de alumnos de secundaria al museo. En consideración a los tres grados de educación secundaria, se laboran tres guías didácticas: de primer, segundo y tercer grado respectivamente (Anexos D, E y F). Los contenidos que conforman la base de su diseño son los que se exponen en 3.3.1. Contenidos de los programas de Artes Visuales de la SEP.

En este orden de ideas el diseño instruccional constituye un material de apoyo para el personal que se desempeña como Guía de Visita en el museo. La guía didáctica le sirve a quien se desempeñan como guías del museo, ya que en ella se materializarán las dinámicas que en el diseño instruccional se proponen. A la vez en estos se delimitan los espacios que su público requiere para efectuar las actividades. Así como, las líneas de acción que le permitirán dirigir el trabajo con este sector del público durante las visitas guiadas.

Las guías didácticas incorporan los objetivos que, para cada una de las sesiones, establece el plan de estudios de la materia de Artes Visuales de la SEP.

4.2. Objetivos.

El diseño instruccional en sus objetivos contempla la necesidad del museo de difundir la obra de Diego Rivera entre el público de jóvenes de secundaria. Se propone como medio de enlace entre acervo del artista en el museo y los jóvenes, el hecho de presentar las obras como recurso para la enseñanza del contenido de la asignatura de Artes Visuales. Además, el diseño instruccional representa para el guía del museo un esquema de actividades para el desarrollo de la visita con este público.

Otros objetivos que se pretenden lograr con la implementación de la guía son:

- Despertar el interés de los jóvenes por las visitas a museos a través de la generación de espacios lúdicos.
- Diseñar estrategias y actividades para que el guía de visita fomente el aprendizaje significativo y mejore la calidad de la experiencia en el museo.
- Mejorar la calidad de la interacción del museo con este sector y favorecer su imagen como lugar susceptible de ser visitado.

Posteriormente en la descripción de las actividades se detallan los objetivos específicos de cada una de ellas. Estos objetivos surgen de lo expuesto en el plan de la materia de Artes Visuales de educación secundaria (3.3.1.).

4.3. Contenidos y bloques temáticos.

Los contenidos y bloques temáticos se encuentran descritos en el apartado 3.3. Delimitación de contenidos. Estos contenidos corresponden al área curricular de Artes Visuales en la educación secundaria y a las obras del artista Diego Rivera que forman parte del acervo del Museo Dolores Olmedo. Las obras descritas constituyen un recurso, ya que, por sus características representan un ejemplo del contenido de la materia de Artes Visuales.

A continuación se describe la forma en que el guía de visita debe guiar al público. Durante la visita los alumnos se apoyan de la guía didáctica que les corresponde (1/o, 2/o o 3/o de secundaria). En ella se contestará lo que se pide.

4.4. Orientaciones metodológicas.

Para el uso de las Guías Didácticas Madrazo (2002) recomienda:

- No leer el título de la obra al inicio de actividad. Hacerlo una vez finalizada la dinámica.
- Considerar un cierre de la dinámica que tenga estrecha relación con el objetivo inicial.
- Establecer reglas para crear un espacio de armonía y respeto que propicia el desarrollo de habilidades.

Establecer reglas del juego.

El guía antes de comenzar su recorrido deberá preparar a su público y establecer de forma clara lo que se va a hacer durante su paso por las salas. Esclarecer dudas y mostrar las partes que componen la guía didáctica que tienen en sus manos. Dejar en claro los siguientes aspectos:

- Al iniciar la visita, crear un ambiente agradable y establecer las reglas del juego. Servir de modelo en su seguimiento.
- Fomentar la participación, a través de la formulación de las preguntas básicas y complementarias permitiendo la expresión libre de ideas.
- Escuchar con atención e interés, motivar a la participación con una actitud positiva.
- Resumir y abrir nuevas ideas, dar ritmo a la clase, organizar, valorar las ideas y aprovechar su riqueza.
- Cerrar y trascender, concluir la clase y reflexionar sobre la experiencia.

Reglas para los visitantes:

Existen reglas específicas que establecen las normas de conducta dentro del museo. Será necesario recordarles las reglas de conducta que el museo establece sobre el comportamiento dentro de las salas. Mencionar reglas para la convivencia del grupo:

- Observar en silencio la imagen.
- Hablar fuerte y claro.
- Levantar la mano para participar.
- Escuchar con atención.
- Justificar las ideas.
- Respetar las ideas de los demás.
- No hablar mientras los demás opinan.

Rol a desarrollar.

Madrazo (2002), establece conductas propias de los guías de visita, así como, las conductas deseables que los visitantes del museo deben de adoptar. Se enlistan a continuación algunos de estos aspectos con la finalidad de considerarlos como ideales a alcanzar durante la experiencia didáctica.

El guía de la visita.

- Orientador.
Al iniciar una actividad establecida en el diseño instruccional es necesario que los guías del museo ubiquen a los participantes en el tiempo presente y centren su atención. Invitarlos a reflexionar planteándoles preguntas como ¿A dónde quiero llegar? Y ¿Qué necesito para lograrlo? Aspectos que buscan sensibilizar para obtener lo mejor de la dinámica.
- Generador.
Es una acción que implica producir o provocar algo, favorecer la ocurrencia de una acción con un objetivo específico. Lo relevante es que quien guía la dinámica este consciente de lo que quiere generar: participación, narraciones,

imaginación y reflexión. Una vez que se evidencian los logros mencionados se realicen las mediaciones para lograrlo.

- **Motivador.**

Consiste en despertar el deseo y el interés por hacer algo. Las obras de arte estimulan y fomentan la participación de los alumnos, lo que favorece las intervenciones de forma natural y espontánea del grupo. Esta motivación desarrolla la seguridad y el autoestima del alumno y se refleja en la calidad de las sus participaciones.

- **Seleccionar.**

Es indispensable recuperar la riqueza de los comentarios para profundizar en ellos y aprovecharlos. Preguntarnos en todo momento ¿Qué están haciendo? y ¿Qué está sucediendo? Para poder identificar la riqueza del comentario y usarlo como estímulo, relacionarlo con sus experiencias y promover su desarrollo.

- **Cerrar y trascender.**

Es el empleo de lo que surge durante la dinámica para mejorar otros aspectos de su vida. Se logra cuando preguntamos: ¿Qué sucedió durante el desarrollo de la actividad? ¿Qué percibieron los alumnos? ¿Cómo pueden utilizarlo para comprender y comunicarse mejor?

El público visitante, los jóvenes de secundaria.

El rol del visitante implica un cambio de conducta, en particular la motivación de quienes participan en la experiencia de las dinámicas.

- Su actitud requiere el paso de ser un observador pasivo a un protagonista activo del proceso de aprendizaje.
- Tener disposición para el trabajo grupal, ya que de esta manera todos se involucran en la misma idea o historia y se integran a la energía del grupo.
- Aporte ideas para el desarrollo de la dinámica, exprese sus impresiones, sentimientos, reacciones e interpretaciones, hable sobre ellas, para examinarlas, revisarlas y contrastarlas.

- Apertura al juego.

Espacio necesario y lugar.

Los espacios requeridos para materializar las actividades de las guías didácticas serán las mismas salas donde se encuentran las obras. Será necesario tomar en cuenta la normativa de la institución para el comportamiento dentro de las salas y atender las restricciones que el museo establece.

Las actividades no implican riesgo para la salvaguarda de los objetos de las salas. El material necesario para efectuarlas se limita a un medio con que escribir y el apoyo de una superficie plana, que permitan responder la guía.

Tiempo y horario estimado.

De conformidad con la planeación de visitas guiadas de la Dirección de Colecciones y Servicios Educativos del museo, una visita escolar implica la inversión de un tiempo estimado entre las 2 horas y las 2 ½ horas. La visita consiste en un recorrido por la totalidad de los acervos acompañados por un guía designado por citada dirección. La dirección considera un tiempo aproximado de 1 hora a 1 ½ hora para la explicación del acervo de Diego Rivera. Es durante este mismo espacio de tiempo, que se planea poner en práctica las actividades propuestas en la Guía Didáctica. De forma general se plantean de 2 a 3 actividades que duran entre 10-15 minutos cada una. Para cada grado se establece una actividad que requiere la observación de la totalidad de la exposición del artista.

De tal manera, la primera actividad de cada una de las guías didácticas: ¿Dibujar=pintar?, Encuentra el símbolo y ¿Por qué es importante para la comunidad?, invitan a los visitantes a observar todas las obras del artista y familiarizarse con ellas. Ya que deben de seleccionar una que según sus criterios contenga los elementos que respondan a la actividad.

Tiempos estimados para cada actividad					
1/o Secundaria		2/o Secundaria		3/o Secundaria	
Actividad	Tiempo	Actividad	Tiempo	Actividad	Tiempo
1.¿Dibujar = pintar?	Durante recorrido	1.Encuentra el símbolo.	Durante recorrido	1.¿Por qué es importante para la comunidad?	Durante recorrido
2.Platiquemos con Diego.	15 min	2.Cómo ha cambiado Diego	15 min	2.Mensaje en el mural.	15 min
3.Encuentra el elemento.	15 min	3. Descifra la alegoría	15 min	3.Uno denota el otro connota.	15 min
				4.¿Cuántos objetos observas tú?	15 min
Total	30 min		30 min		45 min

Fuente: Elaboración propia.

Materiales y recursos necesarios.

Se requiere de una pluma o lápiz y de una superficie de apoyo para resolver la guía didáctica. Las actividades se realizan frente a la obra. Las obras seleccionadas de forma representativa, de contenidos de la Materia de Artes Visuales de secundaria, se describen en el apartado 3.3.2. La exposición del acervo de Diego Rivera en el museo.

4.5. Orientaciones de evaluación.

Para la evaluación se considerará haber conseguido los objetivos planteados por cada actividad. Según Casas et al. (2011), y Madrazo (2002) algunas sugerencias para identificar la consecución de estos objetivos son:

- Efectuar los cierres propuestos para cada actividad: poner nombre a la imagen, elaborar historias, reconocer las diferencias de las historias construidas y la reflexión emocional. Fomentar la invención de títulos y comparar éstos con el título original, la elaboración de historias; lo cual puede ser verbal, escrita o ilustrada, formular preguntas que fomenten la narración y diferencien lo real de la fantasía, como son: ¿A qué se refiere este tema? ¿Por qué es importante? ¿Quién me puede dar un ejemplo de lo que aprendimos con este tema?

- Trascender la experiencia y reflexionar, preguntar: ¿Qué les gustó?, ¿Por qué? ¿Qué aprendieron? ¿Cómo se sintieron? y ¿Qué no les gustó?
- Relacionar la actividad con temas de la vida cotidiana, preguntar: ¿Qué valor tiene este tema para ti? ¿A ustedes qué les gusta dibujar? ¿Qué hacen cuando están tristes o alegres? y ¿Qué otros artistas u obras conocen?

4.6. Diseño Instruccional.

Incluye la elaboración de guías didácticas en forma de tríptico para su fácil manejo. En ellas se incluyen las actividades descritas y cuentan con los espacios para que los alumnos plasmen sus respuestas. Expresan objetivo, referencias y ejemplos, además cuentan con una sección llamada “información adicional” que proporciona la descripción de los conceptos necesarios para el desarrollo de la actividad.

Primero de secundaria (Anexo A).

Actividad 1: ¿Dibujar=pintar?

De conformidad con lo visto en el Capítulo anterior sobre la secuencia del Lenguaje Estético Visual.

Objetivo: Que el alumno identifique la expresión creativa a través de bocetos, dibujos y pinturas.

La actividad consiste en que el visitante observe las obras durante su paso por las salas de Diego Rivera. Una vez que identifique en las obras de la exposición las características de un boceto, un dibujo o una pintura, deberá anotar el nombre de la obra que mejor representa a cada uno de estos tres tipos de expresión creativa.

Inicio.

Recordar las reglas antes de realizar todas las actividades. Antes de comenzar el recorrido, se hace un recordatorio breve sobre las características de los bocetos,

dibujos y pinturas. Se les pide que de forma individual ubiquen estas características en las obras del artista a su paso por las salas.

Desarrollo.

Durante el recorrido deberán anotar, en la guía didáctica, los nombres de tres obras que sirvan de ejemplo para cada uno de los tipos de expresión creativa: boceto, dibujo y pintura.

Cierre.

Al finalizar el recorrido deberán exponer de forma voluntaria sus ejemplos y contrastar las diferentes formas de expresión creativa del artista, así como, el por qué los consideraron representativos de cada tipo de expresión creativa.

Actividad 2: Platiquemos con Diego.

Objetivo: reconocer la importancia de las artes visuales y el lenguaje visual como medio de comunicación.

La actividad se lleva a cabo en la Sala “la Capilla”. Después de que el guía efectúa la explicación de la sala, resaltando el sentido de comunicar los ideales de la época a través del muralismo. Se dispone de 10 a 15 minutos para realizar la actividad. Tomando como referencia las obras: El taladro neumático (1931), El líder agrario Zapata (1931) y Champagne (1943).

Inicio:

El guía realiza lo siguiente:

- Divide al grupo en tres equipos y les designa a cada equipo una de las tres obras descritas.
 - Equipo 1: El taladro neumático (1931)
 - Equipo 2: El líder agrario Zapata (1931)

- Equipo 3: Champagne (1943)
- Les da la indicación de que la observen por cinco minutos. Así mismo, en ese tiempo, los alumnos deberán de intercambiar con sus compañeros de equipo: ¿Qué ideas, conceptos, sensaciones y emociones les produce ver determinada obra?

Desarrollo.

El guía, después del ejercicio anterior, les pide lo siguiente: imaginen que Diego Rivera platica con ustedes a través de la obra que están observando. Elaboren en equipo un comentario que continúe una supuesta charla, partiendo de lo que el artista expone en su obra. Deberán escribirlo en su guía didáctica. El guía puede plantear preguntas como: ¿Qué está pasando aquí? ¿Qué ves que te hace decir que...? ¿Qué hay en...? ¿Qué pasó antes? ¿Qué pasó después? ¿Qué te imaginas que dirá determinado personaje? y ¿Qué te gusto más? Se indica que disponen de cinco minutos.

Cierre.

Para finalizar la actividad, cumpliéndose el tiempo asignado, el guía de visita les pide que se reúnan. Se les pide que por equipos expongan al grupo: qué respondieron a la obra observada. Se deberá escuchar con atención, fomentar la construcción de historias y el desarrollo de la imaginación sin censura, salvo el respeto a los demás compañeros. Dar un espacio de cinco minutos aproximadamente.

Realizar preguntas que tengan estrecha relación con los sentimientos y apreciaciones personales ¿Qué te hace sentir? y ¿Las artes visuales comunican algún mensaje? El guía debe reflexionar e identificar de qué se está hablando para dar seguimiento y continuidad a ideas, por ejemplo:

- Visitante: “Tiene sueño”

- Guía de visita: “¿Por qué tiene sueño?”
- Visitante: “Porque no ha dormido...”

Actividad 3: Encuentra el elemento.

La actividad se efectúa en la Sala Televisa, la cual aloja la etapa cubista del artista. Aquí se pretende emplear la obra “En la fuente de Toledo” (1913), dado que su contenido se adecua para ejemplificar el siguiente objetivo.

Objetivo: Identificar los elementos visuales, compositivos y expresivos que integran una imagen.

Para materializar la actividad, el guía de visita, después de haber efectuado la explicación de la sala cubista, concluye con la obra “En la fuente de Toledo”. Reúne a su público y frente a la obra les recuerda brevemente las características de los elementos visuales, compositivos y expresivos que se pueden encontrar en una imagen. Se cuenta con 15 minutos para el desarrollo de la actividad.

Inicio.

Divide al grupo en tres equipos, designándolos como:

- Equipo 1: “los visuales”,
- Equipo 2: “los compositivos” y
- Equipo 3: “los expresivos”.

Desarrollo.

Se les dan diez minutos y se les pide que en equipo, busquen en la obra asignada y anoten en su guía lo siguiente, la mayor cantidad de elementos correspondientes a la descripción de su equipo, es decir, un equipo identifica elementos visuales, el segundo equipo elementos compositivos y el tercer equipo los elementos expresivos.

Cierre.

A continuación se les pide que expliquen, por equipos al resto del grupo, qué elementos encontraron en la obra y por qué los consideraron de uno u otro tipo. Tiempo: cinco minutos. ¿Pueden nombrar la obra a partir de los elementos encontrados?

Segundo de secundaria (Anexo B).

Actividad 1: Encuentra el símbolo.

De forma similar a la actividad “¿Dibujar=pintar?” para primer grado, “Encuentra el símbolo” consiste en una búsqueda en las obras durante el recorrido.

El objetivo: Reconocer la capacidad de la imagen para simbolizar diferentes contenidos.

Antes de entrar a las salas se explican los conceptos de símbolo e iconografía.

Inicio.

Para efectuar la actividad el guía de visita proporciona las siguientes instrucciones:

- De forma individual deberán observar detalladamente las obras de la exposición, poniendo particular atención en encontrar los siguientes símbolos: hoz, rana, dirigible y paloma.
- Cuando ubiquen los cuatro símbolos anotaran el nombre de las 4 obras que los contienen en su guía. En el entendido de que las encontraran paulatinamente si ponen atención, así mismo, que el orden en que se encuentran puede variar.

Desarrollo.

Deben de tomar en cuenta el contexto correspondiente a la producción de las obras, por ejemplo, usar de referencia el año, la posible intención del artista y la

explicación que proporciona el guía, sobre lo que sucedía al artista cuando la elaboró.

Cierre.

Lo anterior, con la finalidad de que una vez que haya terminado el recorrido, compartan con el resto del grupo y de forma voluntaria, lo siguiente: cuántos símbolos encontraron y en qué obras encontraron el símbolo.

Para cerrar hacer preguntas como: ¿Qué significado les otorgan?, ¿Por qué crees que el artista los incluyó en su obra?, ¿Crees que significa lo mismo tanto para el artista, como para la sociedad o para ti? y ¿Por qué?

Actividad 2: Cómo ha cambiado Diego.

Esta actividad requiere que el alumno desarrolle habilidades de observación y comparación. La sala donde se efectuará es la sala Telmex. Aquí se pretende ubicar cuatro momentos que representan la evolución del artista para plasmar el cuerpo humano. Se estima que la actividad tenga una duración aproximada de entre 10 y 15 minutos.

Objetivo: Identificar los cambios que ha sufrido la estética del cuerpo a través del tiempo.

Se divide al grupo en cuatro equipos, se les designa a cada equipo una de las siguientes obras: “En las afueras de Toledo” (1912), “Retrato de Angelina Beloff” (1918), “Bailarina en reposo” (1939) y Retrato de Dolores Olmedo (la Tehuana) (1955). La finalidad es que cada equipo observe poniendo especial atención en la estética del cuerpo humano. El guía puede asignarlos de la siguiente forma:

- Equipo 1: En las afueras de Toledo, obra número 1 o los viejos.
- Equipo 2: Retrato de Angelina Beloff, obra número 2 o la maja.
- Equipo 3: Bailarina en reposo, obra número 3 o mulata sentada.

- Equipo 4: Retrato de Dolores Olmedo (La Tehuana), obra número 4 o tehuana.

Para evitar condicionar el desarrollo de la actividad, se puede omitir el nombre de las obras. Por ejemplo, designándoles en dado caso, un número u otro nombre que permita identificarlas (los viejos, la maja, mulata sentada y tehuana).

Inicio:

El guía de visita proporciona las siguientes instrucciones: cuentan con cinco minutos para observar por equipos la obra que les fue asignada. Deben de poner atención en la forma en que caracteriza Diego Rivera el cuerpo, es decir la forma de dibujar la figura humana. Eviten observar la ficha de descripción de la obra, los nombres o los años en que fueron elaboradas.

Desarrollo.

Durante el espacio de cinco minutos que dura la observación, el guía de visita, se acerca a los equipos y elabora preguntas complementarias como: ¿Cómo es su rostro? ¿Cómo está vestido? ¿Cuándo crees que está pasando esto? ¿Qué se imaginan que dicen? y ¿Qué diferencias ven entre una imagen y otra? Cumplido el tiempo, se les pide a los equipos, expresar al resto del grupo ¿Cómo el artista representa al cuerpo humano? De conformidad con la obra que les tocó observar. Cuentan con cinco minutos para exponer las características que lograron observar.

Cierre.

Se propone el siguiente ejercicio: cuentan con cinco minutos para pensar en el supuesto de poder organizar las cuatro obras observadas. Por equipo, decidan: qué orden les darían y qué criterios considerarían para organizarlas.

Posteriormente, se contrasta la organización propuesta por cada equipo, y a su vez, contra la línea de tiempo establecida por el año de su elaboración original.

Proponer un debate sobre la correspondencia o no, de esta línea de tiempo, con la organización que los equipos proponen. Contestar ¿Por qué considera que el artista cambió la forma de representar el cuerpo humano? y ¿Les gusta cómo ha evolucionado la representación de la figura humana?

Actividad 3: Descifra la alegoría.

Esta actividad se desarrolla dentro de la sala llamada “La Capilla”, dedicada a la etapa muralista de Diego Rivera. De esta sala se han tomado las obras: “Fondos congelados” (1931) y “Fusilamiento de Maximiliano” (1935) para trabajar el objetivo siguiente, en un tiempo aproximado de 15 minutos.

Objetivo: Interpretarán el significado de las alegorías y diseñarán algunas.

El objetivo anterior implica el reconocimiento de “significado literal” y “simbólico” de una alegoría. Para la realización de la siguiente actividad es necesario, que una vez concluida la explicación de la sala por parte del guía, se proporcione al público una breve descripción de los significados literal y simbólico. Lo anterior corresponde al Bloque II: Imágenes y símbolos de segundo grado.

Inicio.

Después de proporcionar la información, el guía divide al grupo en dos equipos y les da indicaciones.

- Equipo 1: primero alegoría literal y después alegoría simbólica.
- Equipo 2: primero alegoría simbólica y después alegoría literal.

Desarrollo.

El siguiente ejercicio consta de dos fases: primera, mientras el equipo uno elabora una alegoría de tipo literal de la obra “Fusilamiento de Maximiliano” (1935). El

equipo dos elabora una alegoría de tipo simbólica, con la misma obra. Cuentan con cinco minutos para la descripción de la alegoría anotando en su guía.

La segunda fase consiste en que una vez concluido el tiempo, ambos equipos pasan a la obra “Fondos congelados” (1931). Realizan el ejercicio de nuevo, sólo que ahora el equipo uno hace la alegoría simbólica y el dos la literal de la obra. Se vuelven a dar cinco minutos para realizar la actividad.

Cierre.

Para el cierre de la actividad ambos equipos debaten sobre la interpretación de la alegoría que elaboraron. Se invita al análisis de semejanzas y diferencias observadas durante la actividad.

Al resaltar las diferencias, hacer énfasis en lo que representan las condicionantes culturales en la construcción de una interpretación alegórica literal o simbólica. Por último, pedir ejemplos. Se cuenta con cinco minutos para realizar lo anterior.

Tercero de secundaria (Anexo C).

Actividad 1: ¿Por qué es importante para la comunidad?

Del Bloque I: las imágenes artísticas, se desprende la secuencia 1 y en ella se contempla la sesión 5: El papel del artista en la comunidad, de acuerdo con la SEP. La actividad se enmarca en los contenidos de esta sesión. Esta actividad se desarrolla durante la totalidad del recorrido por el acervo de Diego Rivera.

Objetivo: Reconocerán la importancia de las experiencias del artista para la creación de la obra.

La actividad consiste en seleccionar, de forma individual, una obra que para el juicio del público (alumnos de secundaria), revista gran importancia para la

sociedad. Por lo tanto, antes de comenzar el recorrido se establecen las siguientes indicaciones.

Inicio.

Durante nuestro paso por las salas observaran la obra de Diego Rivera, una vez finalizado el recorrido, y considerando los aspectos de vida, obra y contribución al patrimonio deberán de seleccionar una obra del artista.

Desarrollo.

La selección estará en función de la relevancia que representa para la sociedad. Deberán reflexionar de forma individual y de igual forma escoger la obra. Para hacer su selección considerar responderse a las siguientes preguntas: ¿Cuál habrá sido la situación en la que se realizó? y ¿Por qué tuvo la necesidad de hacerla?

Cierre.

Al final del recorrido deberán compartir con el resto del grupo, la obra seleccionada y el motivo por el cual la escogieron. Contestar ¿Qué les hace pensar? Y ¿Por qué les gusto?

Actividad 2: El mensaje en el mural.

Esta actividad se efectúa en “la Capilla”, como producto de los contenidos del Bloque V: Arte colectivo y sus propósitos: Conocer el proceso básico de la realización de la pintura mural y su historia en distintos lugares y épocas especialmente en México.

Objetivo: Reconocerán la importancia del muralismo en México como medio de expresión de sucesos sociales.

Después de la descripción de la sala por parte del guía, de forma individual escribirán en su guía, qué mensaje social les transmite la obra que más les gusta de la sala. Poseen entre 10 y 15 minutos para el desarrollo de la actividad.

Inicio.

El guía dictará las siguientes instrucciones:

- Cuentan con cinco minutos para escoger una de las obras de la sala y escribir en la Guía Didáctica el mensaje social que les transmite.

Desarrollo.

Tienen la posibilidad de que, si lo prefieren, elaborar un dibujo. Es decir, si no desean trabajar con alguna de las obras de la sala, ustedes pueden elaborar un dibujo que contenga un mensaje social.

Cierre.

Para el cierre, después de los cinco minutos del ejercicio anterior se reúnen para compartir sus anotaciones con el resto del grupo, ya sea voluntariamente o por designación del guía.

Contestar ¿Por qué se expresaban así algunos de los sucesos sociales de la época? y ¿Han observado mensajes sociales, comunicados de forma visual, en su comunidad? ¿Cómo cuáles?

Actividad 3: “Uno denota el otro connota”

La actividad corresponde al Bloque I de tercer grado que tiene como uno de sus propósitos el conocer las funciones que tiene la imagen artística en la sociedad actual. La secuencia 1, incluye la descripción de los conceptos de denotación y connotación.

Por lo anterior el guía deberá explicar en forma breve en qué consisten tanto denotación como connotación antes de comenzar la actividad. Se contempla un tiempo aproximado de 15 minutos para realizar la actividad.

Objetivo: Identificarán la importancia, funciones e intenciones de una imagen.

La actividad consiste hacer un ejercicio de denotación y uno de connotación respectivamente. Para esto el guía divide al grupo en dos equipos, a su paso por la sala de la SHCP y el estudio, designando a un equipo para que observe las obras denominadas “Puestas de sol” (1956) y el otro “Vasos comunicantes” (1938).

Inicio.

Dividir al grupo en dos equipos:

- Equipo 1: a las Puestas de sol.
- Equipo 2: a los Vasos comunicantes.

Antes de separarse los equipos, el guía de visita deberá proporcionar al grupo las instrucciones siguientes:

- Cuentan con cinco minutos para que el equipo uno frente a las “Puestas de sol” realice un ejercicio de denotación. Escribiendo la descripción denotativa en su guía.
- El equipo dos, frente a “Vasos comunicantes” hace un ejercicio de connotación. Anotando la descripción connotativa en la guía.

Desarrollo.

Después de cinco minutos cambian de obra entre los equipos, es decir, el de “Puestas de sol” pasa a “Vasos comunicantes”. Así mismo cambian de actividad:

el equipo que hizo la denotación ahora hace connotación y viceversa. Cuentan con cinco minutos para completar la tarea.

Cierre.

Para el cierre se comparten las denotaciones y connotaciones efectuadas por cada equipo. Se contrastan los resultados y se debate sobre las diferencias y semejanzas en las descripciones denotativas y connotativas de los equipos. Tienen cinco minutos para comentar. Preguntar ¿Qué actividad se les facilita más, la denotación o la connotación?

Actividad 4: ¿Cuántos objetos observas tú?

Esta actividad tiene lugar en la sala Televisa, dedicada a la etapa cubista de Diego Rivera. En la secuencia 3: las artes visuales en mi entorno, del Bloque I, se integra de contenidos del movimiento artístico de vanguardia de principios de siglo XIX, conocido como “cubismo”. La exposición del museo dedica esta sala a la etapa cubista del artista.

Objetivo: Identificarán la importancia de las ideas en la creación de las imágenes, teniendo como punto de partida el movimiento cubista.

Con este vínculo entre contenido del programa curricular y contenido del museo, se propone la actividad: ¿Cuántos objetos observas tú? La cual consiste en dividir al grupo en tres equipos, con la finalidad de designarles a cada uno una obra, de las descritas y correspondientes a la Sala Televisa.

Inicio.

Dividir al grupo en tres equipos:

- Equipo 1: Naturaleza muerta con utensilios.
- Equipo 2: Composición con busto.

- Equipo 3: La lejía.

Las instrucciones del guía para los alumnos serán las siguientes:

- Cuentan con un minuto para observar la obra que se la ha sido asignada.
- Cumpliendo el lapso de tiempo, deberán de dar la espalda a la obra y de forma individual anotar en su guía la mayor cantidad de objetos que recuerden.

Desarrollo.

Proporcionar de tres a cinco minutos para anotar en su guía didáctica la mayor cantidad de elementos que recuerden. Esto se realiza de forma individual.

Cierre:

Debatir en el equipo sobre la cantidad de objetos observados, resaltar, si coinciden o difieren en los objetos que observaron. Proporcionar de 3 a cinco minutos.

Compartir con el resto de los equipos y en grupo, qué idea creen que el artista desea transmitir con la obra asignada. Contestar: ¿Qué te hace sentir? ¿Qué te recuerda? ¿Qué te gusta y qué no te gusta? ¿Qué nombre le pondrías a la pieza?

5. Conclusiones.

Es evidente que con el paso del tiempo los museos han procurado trascender a su tarea de resguardo y difusión de la cultura. Han adoptado una tarea de apoyo a la educación. Como espacio de educación no formal, el museo brinda al ámbito académico la oportunidad de expandir sus procesos educativos a espacios más allá de los límites de su escuela.

La oferta contemporánea de los museos reconoce su potencial educativo. La organización de estas instituciones considera un departamento o área destinada a los vínculos educativos. Sin embargo, el sólo hecho de contar con ellas no garantiza que se cumpla con la labor educativa, comprometida con la enseñanza y el aprendizaje.

Las prácticas profesionales, que forman parte de la formación del Psicólogo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional, proporcionaron la oportunidad de integrarse a la Dirección de Colecciones y Departamento de Servicios Educativos del Museo Dolores Olmedo. Esta experiencia durante el último año de la carrera permitió conocer la dinámica del museo y sus necesidades.

La oportunidad observada por el museo, como producto de las prácticas, fue elaborar estrategias para el guía de visita. Las estrategias deberían de contribuir al objetivo de mejorar la calidad de la visita escolar de las escuelas secundarias. Tarea nada sencilla, ya que implica generar interés en el grupo de jóvenes, aspecto delicado en este rango de edad.

La búsqueda de información sobre la propuesta de los museos fue limitada para el sector de jóvenes en edad de secundaria. Los resultados en su mayoría hacen referencia a proyectos para la escuela primaria. Proyectos del museo para la visita de escuelas secundarias centran su atención en museos de ciencias interactivos que proporcionan experiencias mediadas por la tecnología.

Esto obligó a desarrollar las características que los autores identifican e integran en el perfil del alumno de secundaria. El perfil construido consideró: cómo se

presentan los procesos de enseñanza y aprendizaje, reconocer sus necesidades y afinidades. La intención fue incorporar estas características en la propuesta de actividades que integran el diseño instruccional del proyecto educativo.

En resumen, las características del alumno de secundaria consisten en partir de las necesidades del público. Así mismo, ubicar los resultados que pretenden conseguir como resultado de su visita. El guía de visita debe desempeñar un rol de orientador-animador y no solo centrar su papel en el discurso. Así como, el rol del guía cambia, el alumno se debe involucrar y pasar de la observación pasiva a adquirir un rol activo empeñado en un modelo de aprendizaje participativo.

Las actividades que integran el diseño instruccional del proyecto toman como base los conocimientos previos y se relacionan con situaciones de la vida real. Lo cual se refleja al plantear preguntas sobre la relevancia de las obras para la sociedad y sobre su significado social. Así mismo, la posibilidad de expresarse con el dibujo. Las respuestas se orientan en hacer evidente este vínculo, el contexto del alumno y la obra que observa.

Las dinámicas corresponden a trabajo en equipo, con motivación constante que favorece la capacidad de comunicación y el potencial creativo de los alumnos de secundaria. Se explota la afinidad por el juego y la necesidad de los sujetos de transformar o modificar los contenidos para su asimilación.

La dinámica establece al final de cada actividad un espacio para la reflexión, donde el público exprese sus impresiones, sentimientos, reacciones e interpretaciones. Se hace énfasis en hablar sobre la impresión que le causa la obra; esto provoca examinarlas, revisarlas y contrastarlas. La recomendación consiste en explotar la necesidad de descubrimiento por parte de los sujetos y la construcción del aprendizaje.

El diseño instruccional toma en cuenta el grado académico y los contenidos de los bloques correspondientes según el plan de estudios de la materia de Artes

Visuales de Educación Secundaria. Así pues, se vinculan contenidos de forma específica con las obras de la exposición que representen un ejemplo del tema.

La teoría constructivista enmarca el proyecto educativo. A partir de los conocimientos previos se presentan los argumentos necesarios para la socialización del aprendizaje, el sujeto observa que sus argumentos no son los únicos y que hay argumentos diferentes que cuentan con la misma validez. Lo que reafirma su confianza y seguridad, lo motiva y le invita a desarrollar sus propias ideas en un ambiente de respeto donde se escuchan las diferentes formas de razonar.

Las actividades que integran el proyecto educativo invitan a la interacción. La interacción sirve de base en la construcción del conocimiento. Se traduce en una forma de comunicación y pretende generar procesos de reflexión en quien contempla las obras de arte. Las actividades se configuran en un primer momento de reflexión individual y posteriormente en una reflexión grupal, favoreciendo así el trabajo colectivo.

Durante la experiencia en el campo y como producto del proceso de investigación de la propuesta educativa para el Museo Dolores Olmedo, se reconocen algunos aspectos importantes. Los cuales se recomienda formen parte de la planeación educativa de los museos. Así como también sirvan de referencia para las instituciones educativas que tengan intención de efectuar visitas a estos espacios.

En primera instancia seleccionar la obra. Se hace referencia a este aspecto en virtud de que se debe de tomar en cuenta que no es necesario abarcar toda la exposición. Los tiempos se encuentran limitados y captar la atención de los públicos requiere de dinamismo. Visitar al museo con la idea de observar determinadas obras en particular favorece la organización de experiencias de aprendizaje.

Tomar en cuenta los intereses de los alumnos. Al establecer la coordinación de las visitas con el museo se puede plantear, de parte de cualquiera de las dos

instancias, escuela o museo, qué objetivos se pretenden cumplir con la visita al museo. A su vez se debe estimular el desarrollo integral de la persona y aprovechar la enseñanza de responsabilidades y valores en las actividades fuera del plantel educativo.

Procurar siempre que el profesor visite con anticipación el espacio educativo. Esto brinda al docente la información necesaria para establecer vínculos con su materia, examinar qué obras representan mejor los contenidos a desarrollar o elaborar guías de observación para sus alumnos. El docente que conoce a sus alumnos sabrá que contenido del museo les despertará el interés de forma natural.

Identificar en el destinatario de la exposición sus características para elaborar adaptaciones. Es fundamental reconocer las diferencias de los visitantes del museo. El lenguaje requiere ser adecuado, aunque el mensaje sea el mismo, los medios para transmitirlo pueden variar en función de las características de quien lo recibe.

Aunque un material didáctico es común a todo el público, siempre habrá alguien que no entienda una pregunta o una propuesta. Tal vez no sepa orientarse en el museo y no encuentre una obra. Por lo tanto, el guía como buen mediador debe de estar atento a esta situación para subsanar las dificultades sobre la marcha con vistas a corregirlas en casos posteriores.

El papel del guía no deja de ser de gran relevancia en el museo. En él recae la dirección de la interacción del público y la mediación hacia el descubrimiento propio, las relaciones entre conocimientos nuevos y los previos. El guía debe establecer las condiciones que permitan generar conclusiones colectivas y la conexión de la obra con la situación actual y el contexto del visitante. Otra habilidad que conviene desarrollar es la de motivar para despertar el interés del visitante.

Quienes integran los Departamentos Educativos deben de poseer los conocimientos, la experiencia y los medios didácticos, para saber cómo ofrecer su contenido

museístico al público. De modo que, además de instruirle, le enseñe. Esto requiere la participación coordinada de especialistas de la educación, museógrafos, artistas, personal administrativo, así como, demás participantes de la exposición museística.

Las desventajas que se pueden identificar en el proyecto corresponden a la evaluación. Aunque se propone un instrumento de evaluación, se considera que en la práctica representa una forma de evaluar subjetiva. La falta de tiempo en el campo de las prácticas profesionales limitó llevar a cabo la materialización del Proyecto Educativo. La puesta en marcha del diseño instruccional hubiera proporcionado elementos para identificar fallas y aciertos, y actuar sobre adecuaciones en la búsqueda de la mejora del proyecto educativo.

El tiempo también condicionó la intención de haber elaborado la propuesta a través del trabajo colegiado. La intención primaria al visualizar el proyecto involucraba al personal colaborador de la Dirección de Colecciones y Servicios Educativos del museo. Es decir, a los encargados de los talleres, curadores, edecanes, encargados de difusión y los mismos integrantes de la dirección quienes aportarían sus puntos de vista y criterios para la propuesta de actividades. Sin descartar la posibilidad también de encuestar a jóvenes y preguntarles ¿Qué les gustaría hacer durante su visita al museo?

Se considera relevante reconocer la importancia de la labor de los integrantes del museo. Como toda empresa, el museo funciona gracias a que sus elementos colaboran y conjuntan sus esfuerzos en la búsqueda de un fin común. El trabajo en equipo no se limita a los alumnos que visitan el museo, sino que también representa el pilar de toda institución. El proyecto, de haberse complementado con las ideas y aportaciones de los colaboradores del museo, proporcionaría cohesión a sus integrantes. Incorporar a los diferentes integrantes al proyecto se pretendía favorecer sentimientos de identidad y pertinencia, y así comprometerlos e involucrarlos en la consecución de los objetivos del museo.

Un elemento importante que influye en la efectividad de la experiencia es la motivación. Es pertinente en este punto plantear la posibilidad al museo de otorgar algún obsequio a los visitantes. Que el museo examine si se encuentra en condiciones de proporcionar, sin costo, algún detalle que haga referencia al artista. Manejado el estímulo de forma adecuada se puede dirigir el entusiasmo del grupo, es decir, se invita a participar en las actividades y en la medida que se involucren en las mismas recibirán este premio.

El visitante del museo debe estar alerta a lo que pasa frente a sus ojos. Aspectos básicos como preguntarse ¿Por qué esta pintura está al lado de esta otra? Amplía el nivel de análisis del observador. Consideraciones como esta lleva al público a plantearse: por qué el museo organiza así sus obras. En este supuesto habrá que considerar si corresponden a un mismo estilo artístico, corriente, técnica o inclusive si pertenece a la misma etapa que vivía el artista al momento de elaborarla. Activando pensamientos profundos con el simple hecho de observar.

No sólo vamos al museo a mirar, también dedicamos este espacio para pensar y dejarnos llevar por el mensaje del artista, en consecuencia nos emocionamos. El disfrute y el conocimiento del arte invitan a que nos hagamos preguntas, a que preguntemos a otras personas y a buscar las respuestas en los objetos. El museo es un espacio para cuestionar y participar de actividades que promueven el contacto con el patrimonio, con la cultura.

Referencias.

- Addison, N. y Burgess, L. (2000). Learning in art and design. En N. Addison and L. Burgess (eds.). *Learning to teach art and design in the secondary school. A companion to school experience*, pp. 20-56. London: Routledge/Farmer.
- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós.
- Alderoqui, S. (1996). Museos y escuelas: Una sociedad posible (entre prologo y artículo). En S. Alderoqui (comp.). *Museos y escuelas: socios para educar*, pp. 29-43. Argentina: Paidós.
- Álvarez, A. y Del Río, P. (2003). Educación y desarrollo: La teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo. En C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios (comp.). *Desarrollo psicológico y educación. Tomo II Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Álvarez, C. (1995). El curriculum oculto y sus manifestaciones. En S. Acuña (coord.). *Coeducación y tiempo libre*, pp. 47-68. Madrid: Popular.
- Álvarez, D. (2007). El museo como comunidad de aprendizaje. En R. de la Calle y R. Huerta (eds.). *Espacios estimulantes Museos y educación artística*, pp. 109-127. Valencia: Guada.
- Antúñez, N. y Castro, J. (2010). MuPAI animado: Propuestas educativas para adolescentes sobre técnicas de animación en la creación audiovisual. *Arte*,

Individuo y Sociedad. 22(2) pp. 91-102. Recuperado de revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/download/.../5734

Benítez, M.G. (2010). El modelo de diseño instruccional Assure aplicado a la educación a distancia. Tlatemoani, Revista Académica de Investigación, nº1. Recuperado de: http://www.eumed.net/rev/tlatemoani/01/pdf/63-77_mgbl.pdf

Barrale, M. y Díaz, M. (2006). *Enseñar y aprender sin estrés: Técnicas de dinámicas de grupo, sus implicaciones psicológicas y educativas*. Argentina: Brujas.

Boix-Mancilla, V. (2007). Introducción. En: V. Boix-Mansilla (comp.). *Abriendo puertas: a las artes, la mente y más allá*, pp. 1-5. 2/a Ed. 2007. México: CONACULTA.

Calbó, M. y Juanola, R. (2007). La educación estético-artística y el museo: Un link por sus recorridos comunes. En R. de la Calle y R. Huerta (eds.). *Espacios estimulantes Museos y educación artística*, pp. 25-44. Valencia: Guada.

Camilloni, A. (1996). Ideas para un prólogo. En S. Alderoqui, (comp.). *Museos y escuelas: socios para educar*, pp. 17-21. Argentina: Paidós.

Casas, M., Carranza, M. y Ruiz, A. (2011). *Guía para la planeación didáctica en la universidad*. México: UPN Polvo de gis.

Chamizo, A. y Pérez, Y. (2011). Los museos: Un instrumento para el Aprendizaje Basado en Problemas. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las*

Ciencias. 8(3) pp.312-322. Recuperado de http://reuredc.uca.es/index.php/tavira/article/viewFile/133/pdf_38

Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., y Zabala, A. (1993). *El constructivismo en el aula*. México: Grao.

Colom, A., Sarramona, J. y Vázquez, G. (1998). *Educación no formal*. Barcelona: Ariel.

Corvera, A. (2010). Conectados a Internet: experiencias en el ciberespacio. Usos sociales y educativos de Internet entre adolescentes. *Un mundo de visiones. Interacciones de las audiencias en múltiples escenarios mediáticos virtuales*, pp. 288-301. Recuperado de http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/quot-conectados-internet-experiencias-ciberespacio-usos-sociales-educativos-internet-adolescentes/id/51986263.html

Cuadrado, T. (2008). *La enseñanza que no se ve: Educación Informal en el siglo XXI*. Madrid: Narcea.

Dersdepanian, G. (2002). ¿Hay una participación activa en los museos? La comunicación en el proceso museal. En: M. Vallejo, (coord.). *Educación y Museos*, pp. 57-64. México: CONACULTA.INAH.

Dinello, R., Jiménez, C. y Motta, J. (2001). *Lúdica cuerpo y creatividad: La nueva pedagogía para el siglo XXI*. Bogotá: Magisterio.

Efland, A. (2004). *La integración de las artes visuales en el curriculum*. Barcelona: Octaedro.

- Elder, L. y Paul, R. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y Herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico. Recuperado de <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Ertmer, P. y Newby, T. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: Una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), pp. 50-72. Recuperado de <http://www.galileo.edu/wpcontent/blogs.dir/4/files/2011/05/1.ConductismoCognositivismo-y-Constructivismo.pdf>.
- Expósito, M., de la Horra, A. y Rojas, M. (1992). Materiales y experiencias didácticas en los museos y exposiciones de Aragón. *Artigrama*. 8-9, pp. 199-234. Recuperado de <http://www.unizar.es/artigrama/pdf/0809/2colaboraciones/10.pdf>
- Flórez, M. (2011). Los nuevos paradigmas museísticos de la postmodernidad: El MUSAC de León. *Museo y Territorio*. No. 4, pp. 115-123. Recuperado de: <http://www.museoyterritorio.com/pdf/museoyterritorio04-12.pdf>
- Frega, A. (2006). *Pedagogía del arte*. Buenos Aires: Bonum.
- Gadanidis, G. (1994). Deconstructing Constructivism. *The Mathematics Teacher* Vol. 87, nº2, 91-94.
- García, A. (1988). *Didáctica del Museo: El descubrimiento de los objetos*. España: de la Torre.

- García, V. (2009). La resolución de problemas matemáticos. *Entre maestr@s*. UPN, 9, 29/30, pp. 76-81.
- Garrido, J. (2011). La voz de la escuela. Sólo se aprende lo que se hace. *La Voz de Galicia*, 20 de abril 2011, No. 990, Año 29, pp.1-8. Recuperado de <http://www.prensaescuela.es/archivos/VE20110427.pdf>
- Gómez, Ma. S. (2007). *Museos para la Generación E*. (pp. 1-17). Recuperado de <http://mediamusea.com>
- Hoffman, J. (2007). Un acercamiento distinto al arte: la importancia de la indagación, el acceso y la reflexión. En: V. Boix-Mansilla (comp.). *Abriendo puertas: a las artes, la mente y más allá*, pp. 17-25. 2/a Ed. 2007. México: CONACULTA.
- Jaramillo, A. (2005). *El museo interactivo como espacio de comunicación e interacción: Aproximaciones desde un estudio de recepción* (Tesis de maestría inédita). Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, México.
- Jardines, F.J. (2011). Revisión de los principales modelos de diseño instruccional. *InnOvaciOnes de NegOciOs* 8(16) (pp. 357-389), Universidad Autónoma de Nuevo León, México.
- Larios, M. (2002). Los jóvenes: ¿Un público olvidado en los museos? En: M. Vallejo, (coord.). *Educación y Museos*, pp. 101-103. México: CONACULTA.INAH.

- León, A. (2007). Qué es la educación. *Educere. Artículos arbitrados*. 11(39), pp. 595-604. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/20200/2/articulo2.pdf>
- Martínez, P. (2007). Los jóvenes en el museo: <<hastadieciocho.mncars>>. En: R. Calaf, O. Fontal y R. Valle (coords.). *Museos de Arte y Educación: Construir patrimonios desde la diversidad*, pp. 237-249. España: Trea.
- Moreira, M. (1997). Aprendizaje Significativo: Un concepto subyacente. En M. Caballero, M. Moreira y M. Rodríguez (orgs.). *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*, pp. 19-44. Recuperado de http://www.arnaldomartinez.net/docencia_universitaria/ausubel03.pdf
- Museo Dolores Olmedo (2008-2009). *Minuta: Junta de planeación estratégica*. México.
- Nuzzaci, A. (2006). General education and museum education: Between singularity and plurality. *Revista Complutense de Educación*. 17(1), pp. 65-75. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0606120065A>.
- Olmedo, D. (1988). Las colecciones de mi fundación. En: J. Coquet (coord.) *Fundación Dolores Olmedo* pp. 23-26. México: Esnard.
- Orozco, J., Rivera, D. Siqueiros, D. et al. (1924). Manifiesto del Sindicato de Obreros, Técnicos, Pintores y Escultores de México. *El Machete*, No. 7, México.

- Padró, C. (2011). Retos de la museología crítica desde la pedagogía crítica y otras intersecciones. *Museo y territorio*. No. 4, pp. 102-114. Recuperado de <http://www.museoyterritorio.com/pdf/museoyterritorio04-11.pdf>
- Palopoli, M. (2006a). *Didáctica de las artes plásticas. Te lo digo con la imagen, ¿Cómo aprender? ¿Cómo enseñar?* Buenos Aires: Bonum.
- Palopoli, M. (2006b). *Jugarte: La importancia del juego en la enseñanza de las artes visuales*. Argentina: Bonum.
- Páramo, E. (2009). El museo "ornitorrinco". La ampliación del parque de las ciencias: Nuevos medios para nuevos tiempos. En M. Mariné (Coord.). *V Encuentro Internacional Actualidad en Museografía ICOM España* (161-182). Recuperado de http://www.icom-ce.org/recursos/Encuentros/05/ICOM_Actas_5_2009.pdf
- Pastor, M. (2004). *Pedagogía museística: Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona: Ariel.
- Peña, L. y Roque M. (2005). La educación en la sociedad globalizada. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 11 (1). pp. 1-4. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1226507783.pdf
- Rendón, J. (2009). Algunas consideraciones para la Enseñanza del Algebra en secundaria. *Entre maestr@s*. UPN, 9, 29/30, pp. 90-97.

- Romero, G., (2009). La educación en un contexto globalizado. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*. No. 14, pp. 1-8. Recuperado de http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/GUSTAVO_ROMERO_1.pdf.
- Rubiales, R. (2011). *Espacios Hipertextuales-Arte: Breves notas sobre museos de arte*. e-book Creative Commons. Recuperado de <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/mx/>
- Santacana, J. (2005). Museografía didáctica, museos y centros de interpretación del patrimonio histórico. En: J. Santacana y N. Serrat (coords.). *Museografía didáctica*, pp. 63-101. España: Ariel.
- Santacana, J. (2006). Bases para una museografía didáctica en los museos de arte. En: *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*. No. 5, marzo del 2006. Barcelona.
- Santrok, J. (2003). *Psicología del desarrollo en la adolescencia*. Madrid: McGraw-Hill.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Artes 1. Artes Visuales. Telesecundaria*. Dirección General de Materiales Educativos, Subsecretaría de Educación Básica, Secretaría de Educación Pública, 2012 [SEP, 2012]
- Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Artes Visuales II. Apuntes*. Dirección General de Materiales Educativos, Subsecretaría de Educación Básica, Secretaría de Educación Pública, 2/a Ed. 2011 [SEP, 2011a]

Secretaría de Educación Pública. (2011b). *Artes Visuales III. Apuntes*. Dirección General de Materiales Educativos. Subsecretaría de Educación Básica de la SEP, con la colaboración de la Universidad Pedagógica Nacional, [SEP, 2011b]

Secretaría de Educación Pública (2011c). *Las Artes y su enseñanza en la Educación Básica*. Serie: Teoría y Práctica Curricular de la Educación Básica. Ciudad de México Subsecretaría de Educación Básica de la SEP, con la colaboración de la Universidad Pedagógica Nacional, [SEP, 2011c]

Secretaría de Educación Pública (2006). *Plan Estratégico de Transformación Escolar*. Ciudad de México, SEP. Recuperado de: <http://basica.sep.gob.mx/pec/pdf/dprograma/3-PETE.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2011d). *Programa de Estudios 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Secundaria. Artes*. México: Dirección General de desarrollo Curricular y de Formación Continua de Maestros en Servicio. Recuperado de http://www.excelduc.org.mx/sys-uploads/documentos/programas_de_estudio_2011._secundaria._artes.pdf

Serrat, N. (2005). Acciones didácticas y de difusión en museos y centros de interpretación. En: J. Santacana y N. Serrat (coords.). *Museografía didáctica*, pp. 103-252. España: Ariel.

Silva, G. (2002). *Educación con mediación del patrimonio. Museos y escuelas*. México: UPN.

Solares, K. (2002). *Museo: cómo aprovechar su potencial educativo* (Tesina de licenciatura inédita). Universidad Pedagógica Nacional. México.

Stengler, E. y Varela, C. (2004). Los museos interactivos como recurso didáctico: el Museo de las Ciencias y el Cosmos. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. 3(1), pp. 32-47. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1253891>

Torres, P. (2002). Cómo lograr una experiencia significativa en el museo: Consideraciones para realizar un guion de visita guiada. En: M. Vallejo, (coord.). *Educación y Museos*, pp. 67-88. México: CONACULTA. INAH.

Witker, R. (2001). *Los Museos*. México: CONACULTA.

Anexo A

Carta descriptiva de actividades para los visitantes de primero de secundaria.

Tiempo	Bloque y propósitos	Secuencia de aprendizaje y sesión	Objetivos específicos	Sala	Técnica y procedimiento de la actividad	Observaciones
Durante todo el recorrido		<ul style="list-style-type: none"> • Secuencia: El lenguaje estético visual. • Sesión: Reconocer el dibujo como una herramienta del proceso creativo 	Identificar la expresión creativa a través de bocetos, dibujos y pinturas.	Totalidad del acervo de Diego Rivera.	<p>Actividad 1 “¿Dibujar=pintar?”</p> <ul style="list-style-type: none"> • De forma individual y durante el recorrido se debe de anotar de qué herramientas se valió el artista para hacer su obra. • Identificar de qué forma se expresó, para que al finalizar el recorrido se proporcione un ejemplo de un dibujo, boceto y de una pintura. 	Recordatorio de las características de los bocetos, dibujos y pinturas.
10-15 minutos	<p>Bloque: Las imágenes de mi entorno</p> <p>Propósito: Distinguirás en la fotografía documental de diversos autores los elementos visuales que la conforman.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Secuencia: Universo de imágenes. • Sesión: Identificar las características de las artes visuales. • Sesión: Reconocer la importancia de las imágenes como herramienta del lenguaje visual. 	Reconocer la importancia de las artes visuales y el lenguaje visual como medios de comunicación.	La Capilla, dedicada a la etapa muralista del artista Diego Rivera, las obras: “El taladro neumático” (1931) y “El líder agrario Zapata” (1931) y “Champagne” (1943).	<p>Actividad 2 “Comuniquémonos con Diego”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dividir al grupo en tres equipos y designar una obra. • Compartir qué ideas, conceptos, sensaciones y emociones les comunica. • En el supuesto de un diálogo con el artista y si la obra representa lo que el artista dice, qué le contestarías. • Por equipos exponer qué le responderían. 	Hacer énfasis en la observación y en la memoria visual, reflexionar sobre la posibilidad de expresar el mismo mensaje con un lenguaje diferente al visual.
10-15 minutos		<ul style="list-style-type: none"> • Sesión: Reconocerás los elementos que conforman una imagen. 	Identificar los elementos visuales, compositivos y expresivos que integran una imagen.	Televisa dedicada a la obra Cubista, obra: “En la fuente de Toledo” (1913).	<p>Actividad 3 “Encuentra el elemento”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dividir en tres equipos al grupo. • Cada equipo deberá encontrar y describir elementos visuales, compositivos y expresivos respectivamente. 	Recordar las características de cada uno de los elementos que se pueden encontrar en una imagen.

Anexo B

Carta descriptiva de actividades para los visitantes de segundo de secundaria.

Tiempo	Bloque y propósitos	Secuencia de aprendizaje y sesión	Objetivos específicos	Sala	Técnica y procedimiento de la actividad	Observaciones
Durante el recorrido	<p>Bloque: Imágenes y símbolos</p> <p>Propósito: Analizar la función comunicativa del símbolo visual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Secuencia: El símbolo y la iconografía. • Sesión: Los símbolos en las imágenes. 	Reconocer la capacidad de la imagen para simbolizar diferentes contenidos.	Totalidad del acervo de Diego Rivera.	<p>Actividad 1: “Encuentra el símbolo”</p> <ul style="list-style-type: none"> • De forma individual a lo largo del recorrido, deberán encontrar los siguientes símbolos: hoz, rana, dirigible y paloma. • Al finalizar su paso por la obra de Diego Rivera, compartir los significados que le atribuyen a los símbolos que encontraron. 	Tomar en cuenta el contexto que envuelve a la obra.
10-15 minutos	<p>Bloque: El cuerpo humano en la imagen</p> <p>Propósito: Expresar ideas sentimientos y experiencias en torno de sí y los demás por medio de imágenes que representan al cuerpo humano.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Secuencia: Representaciones y recursos que se emplean para adornar, decorar o modificar el cuerpo. • Sesión: El cuerpo: inspiración artística. • Sesión: El cuerpo humano en la representación artística. 	Identificar los cambios que ha sufrido la estética del cuerpo a través del tiempo. Documentaran los cambios que ha sufrido la representación del cuerpo humano.	Sala Telmex: “En las afueras de Toledo” (1912), “Retrato de Angelina Beloff” (1918), “Bailarina en reposo” (1939) y “Retrato de Dolores Olmedo (la Tehuana)” (1955)	<p>Actividad 2: “Cómo ha cambiado Diego”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dividir en cuatro equipos al grupo y asignarles una obra para que observen la estética del cuerpo humano. • Expresar al grupo, cómo el artista representa al cuerpo humano, en las diferentes etapas de su obra. • Si pudiesen organizar las cuatro obras en qué orden las colocarían. • Contrastar con la línea de tiempo a la cual corresponden. 	Análisis de la representación del cuerpo humano desde las pinturas pertenecientes a la prehistoria y su sublimación en el arte griego.
10-15 minutos	<p>Bloque: Imágenes y símbolos</p> <p>Propósito: Analizar la función comunicativa del símbolo visual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Secuencia: Identificación de alegorías. • Sesión: Significados de la alegoría. 	Interpretarán el significado de las alegorías y diseñaran algunas. Reconocerán el significado literal y simbólico de una alegoría.	La Capilla frente a las obras: “Fondos congelados” (1931) y “Fusilamiento de Maximiliano” (1935).	<p>Actividad 3: “Descifra la alegoría”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dividir en dos equipos al grupo para que cada uno observe una obra. • Cada equipo deberá interpretar la alegoría que representa el artista tomando en cuenta el contexto histórico que representan. • Dibujar una alegoría de carácter simbólico y compartir con los compañeros. 	Recordar significado de alegoría literal y simbólica y su contraste acorde a la cultura donde se presenta.

Anexo C

Carta descriptiva de actividades para los visitantes de tercero de secundaria.

Tiempo	Bloque y propósitos	Secuencia de aprendizaje y sesión	Objetivos específicos	Sala	Técnica y procedimiento de la actividad	Observaciones
Durante todo el recorrido	<p>Bloque: Las imágenes artísticas.</p> <p>Propósito: Conocer las funciones que tiene la imagen artística en la sociedad actual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Secuencia: Las imágenes de mi entorno. • Sesión: El papel del artista en la comunidad. 	Reconocerán la importancia de las experiencias del artista para la creación de la obra.	Totalidad del acervo de Diego Rivera	<p>Actividad 1:</p> <p>“Por qué es importante para la comunidad”</p> <ul style="list-style-type: none"> • De forma individual, durante su visita, deberán identificar una obra que para su juicio, revista gran importancia para la comunidad. • Al final del recorrido se comparte con el grupo y explican por qué la eligieron. 	Reflexionar sobre ¿Cuál habrá sido la situación en la que se realizó? y ¿Por qué tuvo la necesidad de hacerla?
10-15 minutos	<p>Bloque: Arte colectivo.</p> <p>Propósito: Conocer el proceso básico de la realización de la pintura mural y su historia en distintos lugares y épocas especialmente en México</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Secuencia: Manifestaciones sociales. La pintura mural, el grafiti y el estencil. • Sesión: Muralismo mexicano. 	Reconocerán la importancia del muralismo en México como medio de expresión de sucesos sociales.	La Capilla.	<p>Actividad 2:</p> <p>“El mensaje en el mural”</p> <ul style="list-style-type: none"> • De forma individual realizarán un dibujo en su hoja guía, que tenga la intención de transmitir un mensaje social. • Se explica y se comparte con el grupo. 	Tomar en cuenta la importancia de la pintura mural ya que toma en cuenta el contexto histórico y la lucha social.
10-15 minutos	<p>Bloque: Las imágenes artísticas.</p> <p>Propósito: Conocer las funciones que tiene la imagen artística en la sociedad actual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Secuencia: Las imágenes de mi entorno. • Sesión: La función y la intención de la imagen artística. 	Identificarán la importancia, funciones e intenciones de una imagen.	SHCP y Estudio con las obras: Puestas de sol (1956) y Vasos comunicantes (1938).	<p>Actividad 3:</p> <p>“Ejercicio de denotación y connotación”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se divide el grupo en dos equipos, cada equipo hace un ejercicio de denotación y connotación, pero en obras distintas. • De tal forma que puedan exponer su experiencia al otro equipo, sin que ésta se repita. 	Para la connotación de una obra es importante tomar en cuenta el contexto que enmarca su elaboración.

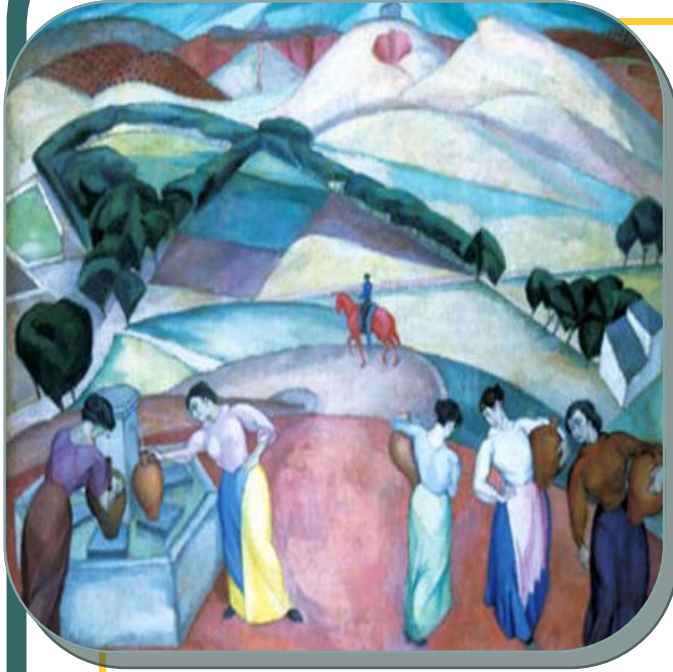
Continúa...

Anexo C

Carta descriptiva de actividades para los visitantes de tercero de secundaria.

Tiempo	Bloque y propósitos	Secuencia de aprendizaje y sesión	Objetivos específicos	Sala	Técnica y procedimiento de la actividad	Observaciones
10-15 minutos	<p>Bloque: Las imágenes artísticas.</p> <p>Propósito: Investigar a cerca de los significados del concepto de arte y de artes visuales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Secuencia: Las artes visuales en mi entorno. • Sesión: La imagen artística como contenedora de ideas. 	<p>Identificarán la importancia de las ideas en la creación de las imágenes, teniendo como punto de partida el movimiento cubista.</p>	<p>Televisa dedicada a la etapa Cubista, obras: “Naturaleza muerta con utensilios” (1917), “Composición con busto” (1916) y “La lejía” (1917).</p>	<p>Actividad 4:</p> <p>¿Cuántos objetos observas tú?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dividir al grupo en tres equipos y designarles una obra a cada equipo • Se les dan tres minutos para observar la obra, • Al cumplirse el tiempo se les pide dar la espalda a la pintura y escribir la mayor cantidad de objetos que recuerden. • Presentar al grupo ¿Qué pretende comunicar el artista? 	<p>Recordar las características del cubismo analítico.</p>

Objetivo: Identificar los elementos visuales, compositivos y expresivos que integran una imagen.



Actividad III: Encuentra el elemento

¿Te gusta la obra "En la fuente de Toledo", por qué?

Describe los elementos visuales, compositivos y expositivos que encuentres en la obra "En la fuente de Toledo" (1913)

- **Visuales** _____
- **Compositivos:** _____
- **Expresivos:** _____
- **Dale un nombre:** _____

Información adicional

La diferencia entre un **dibujo** y una **pintura** recae en que el primero tiene como característica la síntesis de las formas, especialmente a través de las líneas, con herramientas como los lápices, las barras de cera, los carboncillos y los pasteles.

El **boceto** es un dibujo que permite visualizar la imagen de aquello que queremos realizar en pintura, escultura, fotografía, etc.

El **lenguaje visual** es el conjunto de elementos y códigos que podemos percibir con la vista, y con los cuales se crean imágenes para comunicar ideas y sentimientos.

Observar es mirar con interés dirigido, enfocar la atención, examinar cuidadosamente con la voluntad de percibir todos los detalles.

La **memoria visual** es la capacidad de registrar con la mayor precisión posible todo lo observado para que después podamos recordarlo y hagamos comparaciones que nos permitan establecer diferencias y similitudes.

Una imagen presenta los siguientes **elementos**:

- **Visuales:** punto, línea, plano, fondo, color, forma, luz, textura, tamaño, formato.
- **Compositivos:** dirección, posición, espacio, equilibrio, proporción.
- **Expresivos:** significado, intención, función.



XOCHIMILCO • MÉXICO
ESPACIO DE DIEGO Y FRIDA

Guía didáctica para alumnos de 1/o de Secundaria



DIEGO RIVERA

La presente guía tiene la finalidad de acompañar tu visita a las salas de Diego Rivera. Propone una serie de actividades que vinculan los contenidos de la materia de Artes Visuales de educación secundaria. Tiene la intención de mejorar la calidad de tu experiencia, se te invita a reflexionar y adoptar una postura crítica durante tu recorrido.

disfruta tu visita...

Objetivo: Que el alumno identifique la expresión creativa a través de bocetos, dibujos y pinturas.

Guía didáctica

Las actividades que aquí se proponen las puedes realizar de forma individual o en el mejor de los casos, en grupo. Comparte y compara tus respuestas.

Actividad I: ¿Dibujar=pintar?

Pon atención a tu paso por las salas y tomando en cuenta las características que se exponen en la información adicional de la guía y el siguiente ejemplo identifica lo que se te pide.



A la izq. bocetos para pintura elaborados en tiza sobre papel. A la der. "Santa Ana con la virgen y el niño" (1510), Leonardo da Vinci, óleo s/tela.

Un **boceto**: _____;
un **dibujo**: _____ y
una **pintura**: _____.

¿De qué herramientas se valió el artista para expresarse? _____

Objetivo: reconocer la importancia de las artes visuales y el lenguaje visual como medio de comunicación.

Actividad II: Platiquemos con Diego

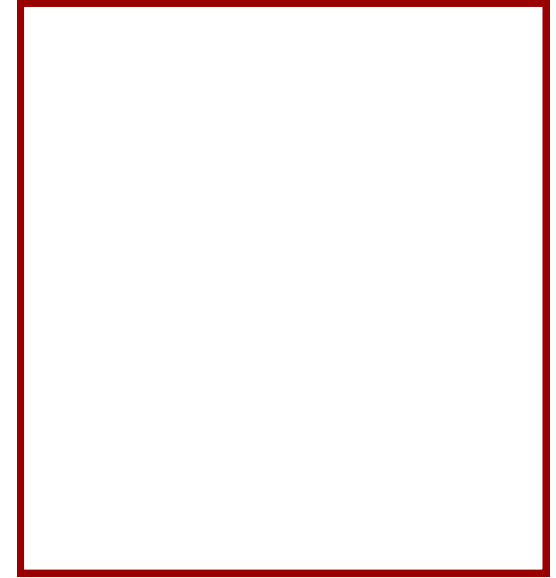
El taladro neumático (1931).



¿Te gusta la obra "El taladro neumático", por qué? _____

En el supuesto de entablar un diálogo con el artista y donde lo que te dice Diego Rivera esta representado por la imagen superior. ¿Qué le contestarías? _____

Ahora bien, si la respuesta que acabas de escribir tuvieras que expresarla con un lenguaje distinto al escrito ¿Cómo expresarías la misma idea? Explica o dibuja:



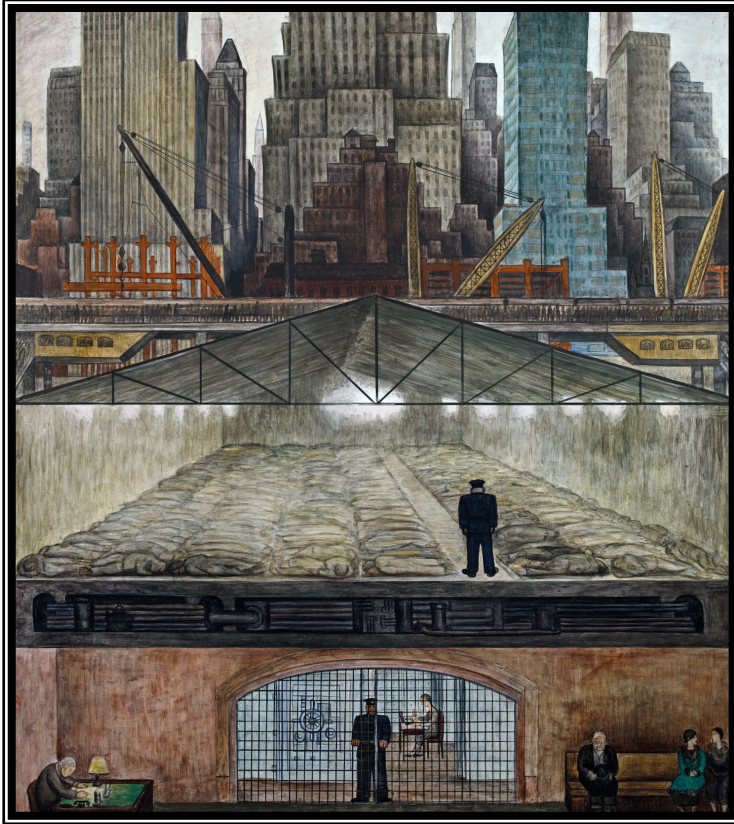
Referencias:

- *Artes I. Artes Visuales. Telesecundaria.* Subsecretaría de Educación Básica. SEP 2012. México: Dirección General de Materiales Educativos (DGME).
- Boix-Mansilla, V (comp.) (2007). *Abriendo puertas: a las artes, la mente y más allá.* 2/a Ed. México: CONACULTA.

Imágenes:

- Santa Ana con la virgen (1510). Tomada de *Artes I. Artes Visuales. Telesecundaria.* Subsecretaría de Educación Básica. SEP 2012.
- El taladro neumático (1931). Recuperado de <http://www.moma.org/interactives/exhibitions/2011/rivera/es/content/mural/drilling/images/sketch.jpg>
- En la fuente de Toledo (1913). Recuperado de <http://www.dzunum.com/images/DIEGO%2029.jpg>

“Fondos Congelados” (1931)



Actividad III: Descifra la alegoría

¿Te gusta la obra, por qué? _____

Observa con atención y describe las alegorías que observes en la obra:

¿Puedes dibujar una alegoría de carácter simbólico y explicarla?



Información adicional

El **símbolo visual** es algo que puede percibirse con el sentido de la vista, que representa o sustituye algo mostrando ciertas características, que por convención social o cultural, se asocian con lo que representa. Sólo es comprendido por los que han aprendido a reconocerlo, porque es propio de su cultura. **La imagen** es la apariencia de algo o la representación del aspecto físico de una cosa y tiene la capacidad de comunicar de modo no verbal. **La imagen** puede funcionar de modo informativo, estético, expresivo y simbólico, y una misma imagen puede funcionar en más de un modo.

Los artistas representan en el **cuerpo humano** diferentes estilos artísticos, culturas y medios. Podemos saber acerca de las costumbres, ideas y estructura social de otras culturas.

Una **alegoría** es una historia con dos significados uno **literal**, que proviene de una convención social y cultural, es decir, que la alegoría es comprendida siempre de una sola forma por una serie de individuos, y otro **simbólico**, que equivale a lo que el autor y el espectador atribuyen al objeto, es decir, el significado depende del conocimiento e información que tenga el espectador acerca del símbolo observado y su interacción con los demás elementos de la imagen (el esqueleto es una alegoría de muerte).



Disfruta tu visita...

▶ Guía didáctica para alumnos de 2/o de Secundaria



La presente guía tiene la finalidad de acompañar tu visita a las salas de Diego Rivera. Propone una serie de actividades que vinculan los contenidos de la materia de Artes Visuales de educación secundaria. Tiene la intención de mejorar la calidad de tu experiencia, se te invita a reflexionar y adoptar una postura crítica durante tu recorrido.



Guía didáctica Las actividades que aquí se proponen las puedes realizar de forma individual o en el mejor de los casos, en grupo. Comparte y compara tus respuestas.

El objetivo: Reconocer la capacidad de la imagen para simbolizar diferentes contenidos.

Actividad I: Encuentra el símbolo

Pon atención a tu paso por las salas y tomando en cuenta las características que se exponen en la información adicional de la guía identifica lo que se te pide.

Encuentra qué obras presentan los siguientes símbolos:

- 1) hoz 2) dirigible 3) sapo/rana



4) paloma

Anota el nombre de la obra y el significado que le atribuyes a cada símbolo:

1. _____
- _____
- _____
2. _____
- _____
- _____
3. _____
- _____
- _____
4. _____
- _____
- _____

Objetivo: Identificar los cambios que ha sufrido la estética del cuerpo a través del tiempo.

Actividad II: Cómo ha cambiado Diego

A tu paso por la sala Telmex observa las siguientes obras; de forma particular la forma en que se representa el cuerpo humano.

- 1) "En las afueras de Toledo" (1912),
- 2) "Retrato de Angelina Beloff" (1918),
- 3) "Bailarina en reposo" (1939) y
- 4) "Retrato de Dolores Olmedo (la Tehuana)" (1955).



¿Cómo representa Diego Rivera al cuerpo humano? _____

Si pudieras ordenar las obras ¿Qué orden les darías y porqué? _____

Contrasta el orden que les diste con la línea de tiempo real ¿Qué encuentras notable? _____

Referencias:

- *Artes Visuales II. Apuntes.* Telesecundaria. Subsecretaría de Educación Básica. SEP 2011. México: Dirección General de Materiales Educativos (DGME).
- Boix-Mansilla, V (comp.) (2007). *Abriendo puertas: a las artes, la mente y más allá.* 2/a Ed. México: CONACULTA.

Imágenes:

Museo Dolores Olmedo (s.f.). *Descripción de obra.* México.

Objetivo: Identificarán la importancia de las ideas en la creación de las imágenes, teniendo como punto de partida el movimiento cubista.

GUÍA DIDÁCTICA

ACTIVIDAD IV: ¿CUÁNTOS OBJETOS OBSERVAS TÚ?

En la sala dedicada a la etapa cubista del artista, ubica la obra "Naturaleza muerta con utensilios" (1917). Esta actividad es un ejercicio de observación.

1. Colócate frente a la obra y obsérvala por un periodo de un minuto
2. Al cumplirse el tiempo dale la espalda.
3. Escribe la mayor cantidad de objetos que recuerdes.

4. ¿Te gusta la obra, por qué? _____

5. ¿Qué crees que pretende comunicar el artista? _____

6. ¿Qué nombre le pondrías? _____

INFORMACIÓN ADICIONAL

El arte y su evolución se han determinado por diversos factores algunos de los más importantes son los sociales, políticos, religiosos, científicos, culturales y tecnológicos.

El artista siempre ha reflejado estos factores en sus creaciones, lo que ha dado como consecuencia obras cargadas de historia, que llegan a entenderse como contenedores de tiempo. En sus obras muestran diferentes temas, preocupaciones, ideas y sentimientos funcionando estas como un traductor del entorno en imagen, influenciado por su mirada y el soporte.

El **muralismo** mexicano se caracteriza porque en sus composiciones se hace presente el espíritu del contexto histórico y de lucha social. En las pinturas murales, los artistas plasman escenas del pueblo rebelado sobre los sistemas opresivos, en estas obras se hacen presentes los personajes históricos que influyeron para que las rebeliones se llevaran a cabo, así como los lugares, objetos o situaciones que ayudan a narrar y dar una lectura histórica del suceso.

La **denotación** es lograda por lo que se observa de forma objetiva, consiste en una descripción objetiva de lo que observamos. En una imagen la **connotación** se presenta cuando comenzamos a atribuir significados a ésta. Estos son subjetivos porque están influenciado por la función, la forma y la experiencia que tenemos en cuanto a lo que se nos muestra.

REFERENCIAS

- *Artes Visuales II. Apuntes.* Telesecundaria. Subsecretaría de Educación Básica. SEP 2011. México: Dirección General de Materiales Educativos (DGME).
- Boix-Mansilla, V (comp.) (2007). *Abriendo puertas: a las artes, la mente y más allá.* 2/a Ed. México: CONACULTA.

ESPACIO DE DIEGO Y FRIDA



GUÍA DIDÁCTICA PARA ALUMNOS DE 3/O DE SECUNDARIA



LA PRESENTE GUÍA TIENE LA FINALIDAD DE ACOMPAÑAR TU VISITA A LAS SALAS DE DIEGO RIVERA. PROPONE UNA SERIE DE ACTIVIDADES QUE VINCULAN LOS CONTENIDOS DE LA MATERIA DE ARTES VISUALES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. TIENE LA INTENCIÓN DE MEJORAR LA CALIDAD DE TU EXPERIENCIA, SE TE INVITA A REFLEXIONAR Y ADOPTAR UNA POSTURA CRÍTICA DURANTE TU RECORRIDO.

Anexo G

Museo Dolores Olmedo
Exposición Diego Rivera

Dirección de Colecciones y
Servicios Educativos

Instrumento para la evaluación del proyecto educativo

Nombre del plantel _____ Fecha: _____

Cantidad de alumnos grupo: _____ Tiempo inicia: _____ termina: _____

Evaluación del proyecto educativo		
Evaluación inicial	Evaluación formativa	Evaluación sumativa
• Indagar sobre conocimientos previos del tema	Mediante la observación directa determinar la calidad y expresión de: • Participación	Invitarlos a reflexionar sobre el aprendizaje • Plantearse preguntas como: ¿Qué aprendí? ¿Qué tanto domino el tema?
	• Trabajo en equipo	
• Descripción de los conceptos objeto de estudio		
	• Compartir ejemplos	• ¿Para qué me sirve saber esto?
	• Exponer temática relacionada	
• Preguntar qué contenidos, de los vistos en clase, se relacionan con el tema		• Invitarlos a compartir con sus demás compañeros sus respuestas a las actividades
	• Ánimo y entusiasmo con que se realizan las actividades	
• Explicar las relaciones, de lo que se observara en la exposición, con los conocimientos previos		
	• Reacción ante la diferencia de ideas entre compañeros	• Elaboración de síntesis

(Nombre del Guía)

(Firma)