

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 098, CDMX - ORIENTE**

**“ESTRATEGIA PARA MEJORAR LA SIGNIFICATIVIDAD DE
LOS CONTENIDOS Y LA DISPOSICIÓN AL APRENDIZAJE EN
LA ASIGNATURA ARTES VISUALES”**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

PRESENTA:

MARÍA DE LOS ÁNGELES JIMÉNEZ CORTÉS

DIRECTOR DE LA TESIS:

MTRO. HERNÁN GONZÁLEZ MEDINA

CIUDAD DE MÉXICO, AGOSTO DE 2021

Ciudad de México, 14 de agosto, 2021
OF. U098 TIT-PA/026/2021

LIC. MARÍA DE LOS ÁNGELES JIMÉNEZ CORTÉS
PRESENTE

En calidad de presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado por el Comité Tutorial a su trabajo recepcional titulado "ESTRATEGIA PARA MEJORAR LA SIGNIFICATIVIDAD DE LOS CONTENIDOS Y LA DISPOSICIÓN AL APRENDIZAJE EN LA ASIGNATURA ARTES VISUALES", modalidad TESIS del programa de MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo, y se le autoriza proceder a la impresión del mismo, así como realizar los trámites correspondientes para presentar su examen de grado.

Atentamente
"Educar para transformar"

COMITÉ TUTORIAL



MTRO. HERNÁN GONZÁLEZ MEDINA

Director de Tesis



DR. ABEL PÉREZ RUIZ

Lector



MTRO. JOSÉ RAÚL MEDINA BENJAMÍN

Lector



MTRA. LETICIA GUTIÉRREZ BRAVO
Presidente de la Comisión de Titulación

----- PÁGINA INTENCIONALMENTE EN BLANCO -----

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	7
PRESENTACIÓN	9
I. LAS ARTES VISUALES EN EL CURRÍCULO EDUCATIVO	17
I.1. El papel de la Educación Artística	26
I.2. El valor que tiene por sí misma	28
I.3. Complementaria al desarrollo de otras habilidades	34
I.4. Posición de privilegio para el desarrollo integral	37
II. PROBLEMÁTICA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO	41
II.1. Contexto escolar, social y familiar	43
II.2. Contexto institucional	44
III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA EN MI PRACTICA DOCENTE	49
III.1. Revisión de la experiencia docente	50
IV. EL SISTEMA EDUCATIVO Y LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	59
IV.1. Política Educativa Internacional	60
IV.2. Política Educativa Nacional	63
IV.3. Las Artes en Planes y Programa 2011	65

V. MARCO TEÓRICO

V.1. Cultura, significatividad y aprendizaje	71
V.2. Elementos de las teorías de Ausubel	73
V.3. Elementos de las teorías de Vygotsky	79
V.4. Herbert Marcuse y la <i>Cultura Afirmativa</i>	83

VI. DIAGNÓSTICO

VI.1. Líneas generales del diagnóstico	95
VI.2. Herramientas de indagación	98
VI.3. Conclusiones del diagnóstico	115

VII. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

VII.1. Justificación	119
VII.2. Objetivo general	124
VII.3. Objetivo particular	124
VII.4. Planeación de la Estrategia de Intervención	125
VII.5. Resultados y Conclusiones de la Estrategia	149

VIII. CONCLUSIONES GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN 157**BIBLIOGRAFÍA** 165

AGRADECIMIENTOS

A mi hijo Sebastián que me ha brindado su amor, ternura y paciencia, apartándose de mí y dándome el espacio para terminar este proyecto de tesis; eres mi orgullo, mi mayor motivación y mi vida completa...

¡TE AMO!

A mi madre que confió en mí desde niña, brindándome su apoyo emocional, dejando claro que soy inteligente y que puedo alcanzar todas mis metas...

A ti mi señora bonita ¡Gracias!

A todas las personas que iniciaron conmigo éste proyecto de investigación, a mis maestros: Abel, Omar y José Raúl. Pero sobretodo a mi asesor, que creyó en mi proyecto como algo valioso: Profesor Hernán

¡¡Muchísimas Gracias!!

A mis compañeros de maestría: Karla, Yolanda, Monni, Susana y Francisco.

A mis alumnos que fueron pieza fundamental para lograr la mejora de mi práctica docente, y a mis autoridades educativas que facilitaron mi compromiso para concluir satisfactoriamente mi grado de tesis.

A todos ustedes ... ¡GRACIAS!

----- PÁGINA INTENCIONALMENTE EN BLANCO -----



El texto que a continuación se presenta a consideración del lector está orientado a la reflexión como docente y a la investigación educativa, motivadas por una extrema falta de interés de los alumnos hacia las actividades de la asignatura *Educación Artística* (Artes Visuales), en el segundo grado de la Escuela Secundaria Técnica # 67.

A partir de la investigación desarrollada diseñamos una estrategia de intervención orientada en primer lugar a responder al problema del desinterés de una forma inmediata pero que, a su vez, permitiera seguir ampliando el conocimiento de la situación como parte de un ciclo permanente de reflexión y acción sobre la práctica docente propia.

Si bien nuestro objeto de estudio y de transformación es la práctica docente propia, ello requiere tener presente que la razón última de esa práctica es lograr el desarrollo artístico del alumno. Por tal razón, este trabajo de investigación comienza con una descripción acerca de cómo en la actividad cotidiana distinguimos una notoria apatía, desinterés, indiferencia e incluso disgusto entre alumnos y alumnas hacia la asignatura y las actividades que realizamos en ella.

La falta de interés y la indiferencia de los alumnos hacia la formación que ofrecen las Artes Visuales, así como a las actividades en el aula, tienen como primera consecuencia que no asimilan las técnicas y recursos que les permitieran mejorar en sus expresiones artísticas y en la apreciación y valoración de expresiones diversas. Pero además se pierde el potencial de desarrollo cognitivo, personal y social que ha demostrado la Educación Artística y de lo que puede aportarles.

Se incluye una descripción del contexto institucional (normatividad, orientación de las autoridades, concepciones de los docentes) y del contexto situacional (los rasgos socioeconómicos y culturales del entorno más inmediato de nuestro centro educativo) como necesidades para una mejor comprensión del problema. En esta descripción también se incluye un fragmento orientado a la reflexión sobre los métodos didácticos que caracterizan a mi práctica docente, asumiéndolos como uno más de los posibles orígenes del problema.

Parte de esta reflexión es el hecho del poco impulso a la Educación Artística en el centro educativo donde laboro y la indiferencia en cuestión no sólo proviene de los alumnos y alumnas, sino en distintos grados también de los otros actores educativos (las autoridades, mis otros compañeros docentes, los padres de familia). Esto amerita que el análisis del problema incluya un esfuerzo por comprender también este factor, es decir, las concepciones que se tienen tanto del Arte como de la Educación Artística, que conducen a que en la realidad su valor formativo se menosprecie en el ejercicio educativo del nivel secundaria.

La Educación Artística no es un simple agregado complementario en el proceso educativo de nuestros alumnos. Puede jugar un papel muy importante como potenciador en infinidad de aspectos de la formación de su desarrollo personal y social, y también de sus capacidades cognitivas. Por ello el documento incluye una descripción de las políticas y postulados sobre la formación artística que se han desarrollado a nivel mundial en encuentros y organismos en los que México tiene tanto participación, como compromisos (Jomtien, Dakar, etc.). De las discusiones y resoluciones en esos organismos internacionales han surgido políticas nacionales que al menos de dicho rescatan el valor y la necesidad de la Educación Artística de nuestros niños y jóvenes.

Sin embargo, en esta investigación mostraremos cómo la normatividad educativa nacional (el Acuerdo 592, el Programa 2011)

sólo de palabra refleja esa importancia de la formación artística. En primer lugar, expresan muy débilmente los postulados y orientaciones internacionales que la establecen como una parte importante y fundamental del crecimiento de nuestros niños y jóvenes. Pero si eso ya es lamentable, el problema se agudiza debido a que en la práctica educativa real en nuestras escuelas las asignaturas artísticas son aún más relegadas o francamente ignoradas. Tal menosprecio de la formación artística se ve además incrementado por las presiones ejercidas por otro tipo de organismos económicos internacionales como los de la OCDE y el Banco Mundial, que pretenden que el esfuerzo escolar se concentre en las otras áreas académicas, provocando que la importancia de la asignatura se vea disminuida y con ello que su verdadero valor y enfoque educativo se deje de lado.

En la realidad educativa diaria, de distintas formas considera que la Educación Artística es de menor valor formativo y que no se compara con las demás asignaturas académicas como español, Matemáticas o Ciencias. Bajo tal concepción, se ve a las actividades artísticas como si fueran manualidades decorativas, o incluso como mera actividad de distracción o de esparcimiento.

El diálogo que a lo largo de mis años como docente he tenido con otros docentes y directivos de otras escuelas me lleva a considerar que esta situación no se está dando sólo en mi centro educativo, sino que es bastante más generalizada. Ello se estaría confirmando también con la investigación que retomamos de Valencia (2018), en la que también fundamenta el alto valor formativo de la Educación Artística, su débil expresión en el Programa 2011, y su casi disolución en la práctica educativa real.

El avance en la reflexión y en el análisis hizo necesario dotarnos también de un marco teórico que nos permitiera entender mejor algunos factores del problema, a saber: ¿qué tanto tendríamos que afrontar el problema considerando la individualidad o la sociabilidad

del alumno?; ¿el interés o la falta de éste, juega un rol central o es algo secundario?; ¿es *normal* o es una *anomalía* el que los alumnos rechacen lo que el docente suele presentarle como *arte* o como *cultura*?

Para responder estas preguntas nos apoyamos principalmente en elementos de tres elaboraciones teóricas:

Se retomaron las aportaciones de Lev Vygotsky referidas al carácter social del aprendizaje, es decir, cómo nuestro entorno social es el que nos motiva a aprender, cómo aprendemos, y qué aprendemos. El entorno social nos induce fuertes ideas sobre qué es lo que es deseable o necesario aprender y también cómo es que se aprende. De la misma manera, el entorno social amplía los alcances de ese posible aprendizaje (Zona de Desarrollo Próximo) pues entre quienes nos rodean encontramos tanto motivación como apoyo por parte de quienes conocen algo *un tanto mejor* que nosotros (el apoyo de *experto*).

También se enunciará de manera breve la aportación del psicopedagogo David Ausubel. Tomando en cuenta tanto su definición de Aprendizaje Significativo como dos de los requerimientos o condiciones que establece como imprescindibles para lograrlo: el interés (*disposición*) atender a lo que le presentamos en la situación de aprendizaje, y la *significatividad* de la *nueva información* (los *contenidos* que les ofrecemos).

Al retomar como requerimiento la *significatividad psicológica* de lo que aportamos al alumno (es decir, que tenga potencialidad para ponerlos en interacción o *renegociación de significados* con lo que él ya tiene arraigado en su mente) surge la cuestión de que nuestros educandos tienden a rechazar contenidos asociados a lo que los adultos y las instituciones consideran “arte”. Y para resolver esa contradicción ha resultado útil retomar la aportación de Herbert Marcuse.

Si bien las expresiones artísticas y las culturas son todas *válidas* por

el sólo hecho de existir, en la sociedad capitalista los sectores dominantes exhiben ciertas expresiones culturales (a las que tienen acceso o preferencia) como las *válidas* o las *superiores*. Al presentarlas así, éstas juegan un papel de auto-afirmación político-social, o sea, permiten a esos sectores dominantes mostrarse como superiores ellos mismos y con ello justificar su posición de control en la sociedad de conjunto. De esta forma, dice Marcuse, existe una *cultura afirmativa* que se impone al conjunto de la sociedad, descalificando el valor de otras expresiones culturales, como las concepciones y gustos estéticos que toda persona invariablemente tiene (incluidos nuestros jóvenes en secundaria).

La *cultura afirmativa* se convierte entonces en una presión que actúa sobre el conjunto de la sociedad, los medios, las instituciones, los docentes y los padres. Como consecuencia se pretende que “cultura” y “arte” son sólo lo que dice quien tiene *autoridad*, negando las concepciones artísticas propias de los jóvenes y de todo otro sector con visiones diferentes. En respuesta, los alumnos tienden a no comprender o a rechazar concepciones estéticas preestablecidas y a ver con desagrado las expresiones *oficiales* que se les imponen como “Arte”.

Una vez discutido tal marco teórico-conceptual en el que nos apoyaremos, la tarea siguiente consistirá en mejorar nuestra comprensión de la situación examinando más detenidamente el fenómeno, directamente en el terreno de juego, en el aula y la escuela. Para lograr tal referente empírico se diseñaron e implementaron instrumentos de diagnóstico centrados en cuestionarios y en observación sistemática enfocada en los indicadores que enunciamos y establecemos como adecuados para mejorar nuestra comprensión del problema en la investigación directa del campo de trabajo.

Para evaluar la falta de interés de los alumnos utilizamos como principales indicadores los relativos a la expresión corporal, gestual y verbal durante las clases. También se consideraron otros factores de disposición, como la asistencia misma, el cumplimiento en la entrega

de tareas y la respuesta para cumplir con los materiales que se les solicitaban.

Dado que el método didáctico utilizado por la docente se estableció como uno de los probables factores que incidirían en el problema, se incluyó además una pequeña dinámica de exploración diagnóstica utilizando un método didáctico diferenciado que tomara en cuenta algunos de los primeros elementos surgidos de nuestro marco teórico-conceptual.

En el apartado correspondiente se presentan los resultados arrojados por nuestro diagnóstico, que muy agudamente y con datos fundamentados muestra la efectiva existencia de esa falta de interés, con más intensidad que la que se consideró inicialmente. Esos resultados también nos muestran más particularmente cómo prácticamente todos los indicadores utilizados expresaban activamente el problema en casi la totalidad de los alumnos. También se muestran los resultados de nuestro pequeño ejercicio didáctico diferenciado; no son resultados secamente numéricos, sino que para expresarlos de manera más plena e ilustrativa tomaron la forma de una narrativa de cómo el ejercicio se convirtió en una inesperada e intensa muestra de que los elementos de nuestro marco teórico efectivamente nos explican la naturaleza del problema:

a) las concepciones estéticas de los alumnos difieren mucho de las ideas de cultura afirmativa presentes entre la sociedad adulta y las autoridades educativas (lo que les imponemos como el *buen arte*).

b) respetar el derecho humano del alumno a tener y desarrollar su propia estética permitiendo ofrecerle contenidos que le resulten significativos y, por ende, que puedan generar notoriamente más interés y más potencialidad de aprendizaje significativo.

c) la promoción de ese ejercicio de libertad artística permite actuar a los factores sociales que en el aula y en casa invitan al alumno a la actividad y que además permiten la interacción y motivación mutua entre compañeros.

d) a partir del interés generado y de valorar positivamente la estética propia de los alumnos, se abren espacios para promover aprendizajes más específicos, como las técnicas particulares de las diversas artes visuales.

De esta manera el diagnóstico contribuyó a identificar elementos fundamentales del tipo de diseño metodológico que se requeriría implementar, su viabilidad, y la pertinencia de su aplicación.

Las conclusiones que derivaron de nuestro análisis inicial, del marco teórico elegido, y del diagnóstico que implementamos, nos permitieron diseñar la estrategia de intervención y su planeación, formulando los propósitos generales y los específicos que se reflejaron en las líneas de acción que implementamos durante el periodo escolar siguiente, así como también el método con que se realizaría su seguimiento y evaluación.

El objetivo principal de la estrategia de intervención fue abordar el que definimos como problema de investigación: mejorar el interés del alumno y la significatividad de las situaciones de aprendizaje.

El objetivo subordinado fue apoyarse en el interés generado para promover aprendizajes de la asignatura, particularmente conceptos de artes visuales o la introducción a técnicas plásticas específicas.

Nuestra estrategia de intervención tuvo cuatro líneas de acción básicas:

- Lograr el interés del alumno y la significatividad de las actividades al concentrarlas en la libre expresión de la estética propia de cada joven, aplicada a una tarea que en inicio parecería igual para todos (una playera, una máscara, etc.)

- Promover el diálogo e interacción entre los alumnos durante la actividad, mostrarse mutuamente sus trabajos, dar y recibir sugerencias o halagos, e incluso realizar trabajo conjunto participativo.

- En la medida en que se logra interés e interacción de una porción amplia del grupo, la participación voluntaria y entusiasta se puede

convertir en una influencia social que motivará a los alumnos que pudieran quedar rezagados en actitud de apatía.

- El avance sobre el ejercicio creativo utilizando las habilidades y recursos propios de cada alumn@ se utiliza para promover la revisión de conceptos de la expresión visual (armonía de color, perspectiva, composición, etc.) o el interés por aprender técnicas específicas (acuarela, spray, collage, etc.)

Destinamos un apartado a describir la implementación de la estrategia, marcando los aspectos en que la planeación pudo aplicarse como estaba diseñada y en los que se requirió adecuar sobre la marcha. Tras ello se presentan los resultados y conclusiones que expresan enormes cambios tanto la disposición, como al interés, el cumplimiento con materiales y trabajos, e incluso hay historias de dramática integración social de alumnos antes caracterizados por su aislamiento y apatía. Por la naturaleza de los objetivos y de la actividad, buena parte de éstos resultados son presentados en forma de narrativas abiertas.

Si bien se presenta el apartado correspondiente a resultados y conclusiones de la estrategia de intervención, al final del documento incluimos un capítulo orientado a exponer conclusiones más generales de todo el proceso de investigación y del proceso formativo en nuestra maestría.

I. LAS ARTES VISUALES EN EL CURRÍCULO EDUCATIVO

En el inicio de este capítulo realizaremos un examen de las ideas y creencias más arraigadas que nos rodean sobre el Arte, así como sus expresiones en nuestros planes y programas educativos.

Hablar de las interpretaciones y significados que se desprenden del concepto **Arte**, en virtud de la experiencia docente para el campo de las Artes Visuales, nos permite también reflexionar sobre concepciones erróneas que muestran algunas figuras educativas en mi contexto escolar, incluyendo a las autoridades, docentes frente a grupo, padres de familia, e incluso los mismos alumnos.

La forma de indagar sobre creencias e ideas sobre el Arte y la Educación Artística fue mediante la observación directa en el marco de mi práctica docente, compartiendo también la de diversos colegas, así como las actividades impartidas durante cada sesión. Un primer momento de acercamiento comunicativo entre pares (docentes), consistió en la realización de un panel con diferentes profesores en áreas académicas incluyendo a la Directora, la Subdirectora, algunos padres de familia, y alumnos. La indicación era sencilla y simple: escribir en una hoja la respuesta a una sola pregunta: *¿qué se entiende por Arte?*. Las respuestas registradas fueron las siguientes:

- *Una expresión de sentimientos y emociones*
- *La capacidad del ser humano para representar las emociones de diferentes maneras: gráfica, física, modelada, virtual para manifestar el cómo me siento en el aquí y en el ahora*
- *Es una manera de desarrollar la creatividad y manejar las emociones a través de distintas áreas como: pintura, música y teatro*
- *Expresión artística en la forma de interpretar y comprender el entorno natural y social*

- *El arte puede ser alguna recreación o representación de algún sentimiento o algo, empleando alguna técnica*
- *Que tiene relación con las manualidades y decoración, evidentemente con la estética*
- *Expresar las emociones usando colores y que se vea bonito*
- *Lo relacionado con las actividades realizadas por el ser humano con creatividad dándolo una actividad estética e innovadora, que el producto sea hermoso, bello para la pupila del observador*
- *Expresión artística donde se utilizan todos los sentidos*
- *Es una forma de expresar sentimientos y actitudes hacia la vida, su parte creativa de un ser humano*

Como podemos observar, la mayoría de las respuestas se acercan relativamente a una definición adecuada de lo que implica y expresa el Arte en sí mismo. En efecto, el Arte estimula la creatividad y es una forma en que el ser humano que plasma ideas expresándolas tal cual son (o sea, libremente) poniendo de lado la opinión o juicio de los otros. Sin embargo, las definiciones mencionadas sin criticar a ninguna en particular, también dejan claro un sesgo al considerar que la expresión visual sólo se asocia con habilidades manuales; con *técnicas* que favorecen la visión estética.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (**UNESCO**) publicó un estudio mundial sobre el impacto de las Artes en la educación de los alumnos. Una de sus conclusiones ilustra la relevancia de los aspectos que hasta aquí hemos señalado: *“existen creencias que no permiten dar a la enseñanza de las artes su justo valor, algunas de estas creencias se relacionan con el hecho de que a pesar de las ventajas de las artes en la educación formal no es considerado para pruebas estandarizadas como PISA”* (SEP, 2011c. p. 38).

Tenemos antecedentes más antiguos aún, pues hay un reconocimiento formal del valor y potencial de la Educación Artística, cuando en 1999 la UNESCO ya había señalado a la educación artística como una capacidad distinta de los seres humanos y que por ende, su tratamiento era obligatorio a lo largo de la vida escolar. En uno de sus

estudios internacionales, el organismo llegó a señalar que aunque el arte no estaba integrado en las pruebas estandarizadas y obligatorias en exámenes como PISA, sí es una necesidad para la formación de los alumnos y por tanto debería también mejorarse el ámbito de la formación de los profesionales dedicados a la educación artística.

Esas consideraciones fueron trasladadas a la normatividad mexicana expresándose en las reformas al preescolar (2004), y en la educación básica (2006). De acuerdo a la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) dejan de ser asignaturas de desarrollo y se convierten en asignaturas académicas, al grado de otorgarles un valor sobresaliente en el Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018).

Aún cuando fue una tendencia institucional que se quedó casi sólo en el papel, ese reconocimiento y revaloración de la Educación Artística, se vio complementado con el surgimiento de numerosas asociaciones y foros mundiales dedicados a la cultura, educación e investigación, y que asumen la tarea de hacer que las asignaturas y actividades de Educación Artística dejen de ser vistas como elementos marginales del currículo.

Pero aún cuando en apariencia se establecía que el desarrollo de las capacidades artísticas es parte de la formación integral del estudiante, y son indicadas en los planes y programas de estudio que representa la SEP, en la realidad han quedado limitadas. Las autoridades educativas suelen sólo aparentar su cumplimiento, mientras que su verdadero papel formativo integral no está siendo reconocido y valorado, y por tanto en los hechos quedan relegadas a segunda o tercera importancia.

En la experiencia no sólo de mi práctica docente, sino también de diversos colegas -con quienes he comentado el tema- y tomando el trabajo de Valencia (2018, Cap. III), la educación Artística continúa viéndose como una asignatura de menor valor formativo (algo parecido a lo que también pasa también con la Educación física). El papel que juega la expresión Artística no se presenta al alumno con relevancia similar a las demás asignaturas que forman parte de su desarrollo integral y de su pensamiento, como lo serían Matemáticas, Español o Ciencias. Lo peor es que le presentamos las cosas así, cuando en realidad en el Programa señalan como objetivo principal el

que el alumno desarrolle su pensamiento Artístico y su capacidad reflexiva ante las diversas manifestaciones artísticas.

Esta contradicción entre los postulados de la Educación Artística y la realidad en nuestras escuelas es referida también por Eisner (2004), quien plantea que *“se suele creer que las artes tienen muy poco que ver con las formas complejas de pensamiento. Son consideradas más concretas que abstractas, más emocionales que mentales, se tienen por actividades que se hacen con las manos, no con la cabeza”* (p. 57).

En oposición a toda concepción que tendiera a disminuirla, aquí reafirmamos que la asignatura Artística juega un rol relevante en el desarrollo personal y social de los alumnos, además de apoyar otras expresiones de su desarrollo cognitivo; promueve diversas habilidades de pensamiento como la solución de problemas, la reflexión o las capacidades de abstracción. Por tanto tenemos que alejarnos de la creencia de que este aspecto formativo esté limitado a *hacer dibujos bonitos o feos*, lo que a su vez implica una valoración ajena a la expresión artística.

Al inicio del capítulo mencionamos que en nuestra experiencia propia uno de los factores del problema es la concepción que se tiene del Arte. Pero ahora debemos enfatizar que ésta concepción se presenta de hecho en contra de los postulados internacionales y de la normatividad nacional que señalan a la educación Artística como parte integral de la formación en la educación básica. Esta contradicción lleva a la pérdida de las principales funciones educativas de la asignatura Artística: formar alumnos que desarrollen y expresen su personalidad y cultura libremente (que manejen lenguajes para expresarse) y que con ello además ganen habilidades cognitivas y de apreciación para las expresiones culturales de los demás.

La práctica docente en mi centro educativo expresa esa contradicción y esa pérdida de valor de la Educación Artística; de ello mostramos sólo unas pocas de nuestras experiencias:

- Al concluir un ciclo escolar, sobre todo para alumnos de tercer grado, al entregar cuadros de evaluación finales, me reiteran la indicación: *“Maestra, recuerde que ningún alumno puede reprobado Artes, si es un alumno irregular que adeude otras asignaturas, entonces podrá hacerlo, pero si es únicamente su materia, tendrá que aprobarlo”*.

- Cuando se realizan las juntas de consejo técnico escolar CTE, generalmente se abordan los problemas de aprovechamiento de los alumnos, por grado y por turno, y se presentan gráficas de los resultados obtenidos. Mas cuando hay alta reprobación en la asignatura de Artes siempre se pretende que no puede ser una asignatura reprobatoria, por lo que se decreta que el problema deriva del docente y el alumno sería ajeno al asunto.

- Sólo cuando hay asignación de actividades extracurriculares (convocatorias, eventos o proyectos que involucran dibujo, pintura o las Artes) se llega a valorar la participación de los alumnos en tales actividades, pero principalmente por el interés de lograr reconocimientos o premios que se reflejen como prestigio para la escuela. Sólo entonces se recurre en considerar relevante la asignatura y se brinda apoyo por parte de las autoridades.

De forma similar, cuando se ha convocado a cursos de actualización impartidos por especialistas de las Artes, se genera este mismo tipo de contradicciones que solo refleja la situación que se vive para los docentes de artes en las escuelas.

Esta situación en la Educación Artística no sería del todo nueva. Eisner (2006) analiza las tradiciones que han dominado la enseñanza del arte, y las clasifica en dos grupos principales: el *contextualista* y el *esencialista*. De estos, *“al primero pertenecen aquellos que ven al arte como un medio para dar respuesta a necesidades sociales concretas; mientras que al segundo grupo se adscriben quienes enfatizan el valor del arte como campo de conocimiento independiente”*.

Ante estas dos diferenciadas tradiciones educativas, Eisner (1995) propone una definición que plantea que en la Educación Artística “*son nuevas concepciones de conducta artística, nuevas ideas de lo que podrían llegar a ser los currículos de la clase de Arte. Los nuevos currículos deben ser significativos y relevantes para los alumnos -para los alumnos desaventajados y, por extensión, para todos los alumnos-*” (p. 82). Esta es su respuesta a una realidad en la que al Arte se le llega a ver desde posturas meramente utilitarias que no le asignan valor educativo y cultural; aún cuando en los Programas de estudio se pretenda que tienen una importancia central, la realidad es muy distinta y compleja.

La necesidad de formación artística de los educandos está fundamentada no sólo por su aportación en el campo de Desarrollo Personal y Social, sino que incluso llega a tener impacto en el desarrollo general de capacidades cognitivas superiores que son transversales. Pese a ello, en los hechos no se le da la misma importancia que a las ciencias *aceptadas y comprobadas*, que se pretende estarían aportando un conocimiento al que se le cree más *útil*. De esta forma se termina considerando a la Educación Artística como una actividad secundaria o complementaria, que se realiza con enfoques muy limitados que la acechan a una actividad de manualidades para crear *cosas bonitas*, ornamentales o meramente artesanales.

El Arte es efectivamente una vía para satisfacer una necesidad expresiva personal; pero va mucho más allá de eso. No sólo son elementos plásticos, lingüísticos o sonoros, sino todo un conjunto de elementos sensibles que están dentro del ser, en lo más profundo del alma, mueve canales que no podemos pretender desarrollar mediante manuales o instructivos. A fin de cuentas, como seres únicos e irrepetibles, todos creamos algún tipo de Arte y nuestra expresión artística florece como parte de la existencia misma.

Pero, ¿qué es en realidad lo que el Arte guarda como potencial para ayudar al desarrollo de los alumnos en nuestras escuelas? Anotemos en primer lugar que les enseña formas distintas para tomar juicios, a

actuar y expresar su propio ser, ya sea considerando reglas existentes o creando caminos nuevos. Además les da herramientas para reflexionar sobre las características de las obras y las acciones que están en su entorno, ampliando así sus criterios y aportándole con ello más herramientas para la reflexión y la toma de decisiones.

Aún en el aspecto estrictamente estético, el Arte no se limita a expresarse mediante recursos plásticos y a lograr elementos que le permitan apreciar las expresiones de otros. Contribuye a formar en los seres humanos un acercamiento a su propio interior para liberar su desarrollo en otros lenguajes, para expresar de manera diferente sus emociones y sentimientos, y además también reconocer y valorar las sensibilidades expresadas en esos otros lenguajes, y por otras personas. Pero en cambio, como plantea Granados (2009), la creatividad *“vive una marginación social derivada del hecho de una concepción equívoca que la considera una fuerza descontroladora, pues rompe con lo establecido, fuerza que provoca desorden, caos, que se mueve fuera de la zona de seguridad, e incluso en la frontera de la locura”*; y en tal sentido plantea que *“un defecto fundamental de la sociedad contemporánea es que dedica pocos espacios y tiempos para la plena expresión personal y para el ejercicio de nuestras capacidades creadoras”* (p. 52).

Las dos tradiciones que ya señalamos indica Eisner se ven reflejadas también en nuestro sistema educativo y son formas que se han venido fortaleciendo a través de los años. Expresan orientaciones respecto al Arte que hoy en día son contradictorias por cómo se expresan en los Planes y Programas de estudio en lo que respecta al papel del desarrollo artístico de los educandos.

Lo prolongado de esta situación pone sobre la mesa la inquietud de que no hay indicios claros de cuándo o cómo las autoridades educativas asumirán de manera efectiva (en la valoración, recursos y tiempos que se asigna realmente en las escuelas) que las herramientas y formas del pensamiento que estimulan las Artes son altamente necesarias para el desarrollo de nuestros alumnos, especialmente en el mundo en que vivimos y afrontamos hoy. No hay

una clara perspectiva sobre hasta cuándo se ignorará esa necesidad y se dejará el menosprecio por estas herramientas y, en el otro equivocado extremo, dejen de plantear una antipedagógica manipulación de las evaluaciones para las asignaturas de Arte en nuestros centros escolares, que al mismo tiempo se les considera insustanciales pero pretendiendo que las expresemos en calificaciones rígidas y cerradas (y, por tanto, falseadas).

En lugar de discutir si en esas asignaturas de Arte debemos aprobar a todos o si deben aplicarse los mismos criterios utilizados para las otras asignaturas del Plan, lo que se necesita es asumir que el desarrollo del potencial artístico mueve en nuestros alumnos las ideas del ser en su máximo potencial de expresión y que ello contribuye a su plena formación personal, social e intelectual, no sólo por el impulso al desarrollo de sus otras habilidades cognitivas sino también porque dan forma a su concepción y valoración de cultura y de los contenidos que da a la misma, desarrollando su propia sensibilidad.

Eisner (2006), refiere el texto de Dewey *Arte y Experiencia*, en donde plantea que la imaginación *“es el principal instrumento del bien”*. Y fue más allá al decir también que *“el Arte ha sido el medio para mantener vivo el sentido de los propósitos que exceden la evidencia y de los significados que trascienden los hábitos arraigados”*. En contraposición a ello, las formas de pensamiento que se conciben en las escuelas de educación básica acerca del Arte, siguen siendo confusas y mal interpretadas; son ideas que cada quien apropia para responder sólo a cuestiones de habilidades particulares, como el dibujo.

Granados sustenta además que, bajo la concepción de Piaget, el principal objetivo de la educación es *“crear individuos descubridores, inventivos, creadores, capaces no sólo de repetir sino de hacer cosas nuevas, individuos capaces de criticar y verificar sin aceptar todo lo que se les ofreciera”*. También recupera de Winnicott que la creatividad es lo que hace que la persona sienta que vale la pena vivir la vida, y de Maslow que *“solo una educación que promoviera ‘una nueva expresividad creadora’ (como supuesto básico de*

autorrealización) sería una ‘buena’ educación” (2009, p. 54).

Para las autoridades educativas el área de la expresión Artística, son asignaturas del currículum de la Educación Básica que, aunque se establecen como áreas necesarias para la formación integral y académica, en realidad no son tomadas en serio, al grado de que no se *‘permite’* su reprobación. Con ello se deja en la mayor ambigüedad cuál es la verdadera intención y función de esta asignatura. Ante esta situación, y retomando los márgenes de libertad para realizar adecuaciones académicas, los miembros de las comunidades escolares debemos dar una respuesta diferente que nos aleje de sólo aparentar en el desarrollo integral del alumno y también de la actual visión como mera elaboración de manualidades o *adornos* para la casa.

En la práctica de las acciones concretas, la educación artística aún se relega a un papel secundario. Y la expresión más clara de ello es que aunque el sistema educativo ha apostado por las “evaluaciones estandarizadas” que consideran que el nivel formativo de los alumnos se expresaría en primer lugar en una calificación respaldada en simples números, la Educación Artística está fuera de tal contabilidad y por tanto no se le dedica la atención necesaria.

La *National Art Education Association* (Asociación Nacional de Educación Artística, en adelante **NAEA**), que concentra investigadores, autores y educadores de Canadá, Estados Unidos y 25 países más, y que incluye a personalidades como Eisner, elaboró el estudio *Aprendiendo en una era visual: La importancia crítica de las artes visuales en educación*, en el que se sostiene que “*en un esfuerzo miope para ayudar a que los niños sean competitivos en una economía global, muchas escuelas han reducido la instrucción en artes visuales en favor de un mayor énfasis en las matemáticas y las ciencias*”, y plantea que a veces eso sucede como resultado “*de políticas evaluativas que miden el rendimiento escolar en un conjunto limitado de habilidades*”. (NAEA, 2016)

Toda esta situación sucede pese a que desde hace ya décadas existen importantes esfuerzos por descartar el error de considerar

que el desarrollo del pensamiento académico-científico y el del pensamiento artístico son diferenciados u opuestos. Estos esfuerzos han llevado incluso al desarrollo de textos completos que parcialmente logran revertir esa equivocada división, como *Las Artes y el Desarrollo Cognitivo* (Ives & Pond, 1980), en uno de cuyos apartados los autores sostienen que "el desarrollo cognitivo en forma de conocimiento y habilidades para su uso en la vida, gradualmente ha pasado a significar sólo cierto conocimiento y ciertas habilidades que se consideran de mayor nivel de actividad mental, por ejemplo, lengua y matemáticas". Sostienen también que otras áreas de conocimiento y habilidades han sido categóricamente clasificadas como "ornamentos no relacionados al pensamiento real y al aprendizaje". Pero tales diferenciaciones, afirman, "resultan imposiciones muy teóricas que son colocadas por encima de la experiencia cotidiana". (Cap. Las Artes y lo Académico.)

El reporte del presidente del Comité de las Artes y las Humanidades de la NAEA planteaba ya desde 2011 que "*décadas de investigación muestran lazos fuertes y consistentes entre la educación artística de alta calidad, con un amplio rango de impresionantes logros educativos*" (NAEA, 2016).

I.1. Papel de la Educación Artística.

En las páginas anteriores hemos mostrado diversos argumentos académicos que sostienen que la Educación Artística es relevante, valiosa, y necesaria para el desarrollo integral de los educandos. Pero además de este valor por sí misma, también muestra potencial de aporte multidisciplinario con otras asignaturas, realimentándose mutuamente. Pero pese a todo ello en la realidad escolar cotidiana se le trata como si fuera esencialmente irrelevante.

Se muestra así con claridad una contradicción que enfrentamos: por un lado los investigadores educativos de todo el mundo y los Planes de asignaturas argumentan el valor y pertinencia de la formación

artística dentro de los campos de formación y del currículo de la educación básica, por lo cual debería dedicársele el tiempo y recursos pertinentes, así como evaluarse con la misma seriedad que el resto de las asignaturas; pero por el otro lado en la práctica no se le asigna importancia, tiempo ni recursos, y su evaluación es una mera simulación que expresa el menosprecio de su valor para su formación integral.

Tal contradicción es particularmente notoria cuando confrontamos la realidad con la normatividad 2011, que establece que *“la competencia artística y cultural implica la utilización de conocimientos (saberes), habilidades (saber hacer), valores y actitudes (estimar los resultados de ese hacer) que le otorgan al alumno diversas formas para considerar, comprender e interpretar críticamente las manifestaciones del arte y de la cultura en diferentes contextos, así como expresar ideas y sentimientos potenciando su propia capacidad estética y creadora por medio de los códigos presentes en los lenguajes de artes visuales, expresión corporal y danza, música y teatro”* (SEP, 2011; p. 16).

Calificar, Evaluar, Falsear.

Como vimos, el valor educativo que se ha seguido dando a la enseñanza Artística ha sido claramente secundario. Así, la realidad que cada docente se ve obligado a asumir, cuando llega el momento de la evaluación en Artística, sobre todo a los grupos de segundo grado de secundaria, es que muchos directivos suelen promover o aún obligar a que la asignatura tenga siempre calificaciones aprobatorias, pues *“no tiene por qué ser reprobada”*. En los casos en que los directivos aceptan o incluso promueven la reprobación en Artística de un alumno, no es necesariamente porque no aprendió a dibujar, o porque le faltó esfuerzo o ánimo de creatividad; son otros los motivos para admitir o promover la reprobación de un alumno, y muy regularmente no tienen que ver con los logros en la expresión de sus ideas, es decir, con el desarrollo personal de su expresión artística.

La **evaluación** es una labor orientada a obtener información sobre el proceso educativo para mejorarlo. La **calificación** se reduce a un adjetivo (como *aprobado* o *reprobado*) o a un número que pretende reflejar en qué grado el alumno respondió o no a un requerimiento cuadrado y cerrado. Pero con el enfoque real actual los docentes de educación artística nos vemos obligados a no hacer consistentemente ni lo uno ni lo otro, sino que tenemos que asignar números por consigna, por indicación externa sin considerar el desarrollo integral del alumno; es decir, en gran medida lo que nos vemos obligados a emitir está falseando lo que el alumno desarrolló o no respecto de sus capacidades personales y expresivas.

¿Cómo respondemos a esa contradicción educativa?; ¿Cuál es entonces el enfoque que realmente debiera aplicarse hacia la formación artística del alumno?; ¿Valiosa por sí misma?; ¿Sólo valiosa si sirve a otras asignaturas? En los siguientes apartados retomamos elementos que permitan una primera conclusión en respuesta a estas interrogantes.

I.2. El valor que tiene por sí misma.

Por lo menos desde 2006 en los Programas de Estudio para Educación Básica, específicamente Artes en secundaria, sí se alcanza parcialmente a enunciar y argumentar lo que realmente implica el Arte para los niños y adolescentes. Se le considera como un elemento del currículum necesario desarrollar en diversas habilidades para la vida y se establece que los responsables de la enseñanza, organismos de pares docentes, jefes de especialistas y autoridades educativas, deben concebir el valor de las Artes como una herramienta fundamental para las competencias que debe desarrollar y experimentar el alumno. Establece también que sirve como una plataforma en la exploración de las diferentes corrientes Artísticas a lo largo de su vida y les permite que aprendan de ellas y que valoren o apropien sus lenguajes expresivos.

Los Planes y Programas de secundaria que derivan de las reformas curriculares en sexenios recientes, aunque sea nominalmente, aceptan claramente y promueven la importancia que merece el Arte, declarándolo como parte integral y aportadora de valor formativo. Se ha llegado incluso a establecer normativamente que *“una de las modificaciones más significativas es que la educación artística **deja de ser una actividad de desarrollo y se considera ya una asignatura dentro del plan de estudios de la educación secundaria, cuya denominación será Artes. Con esta designación se busca expresar que **el arte constituye un campo de conocimiento humano**”*** (SEP, 2006; p. 8).

El Plan de Estudios en Educación Básica 2011 se constituye fundamentalmente con cuatro campos formativos a desarrollar desde preescolar hasta secundaria:

1. Lenguaje y comunicación
2. Pensamiento matemático
3. Exploración y comprensión del mundo natural y social
4. Desarrollo personal y para la convivencia

Aquí nos enfocamos en particular al cuarto campo, el cual establece que *“contribuye en la educación secundaria a la formación de seres humanos integrales, sensibles a las expresiones humanas artísticas, estéticas y morales”* (SEP, 2011. p. 117).

En los Planes 2011 que expresarían la culminación de las reformas curriculares de la RIEB (Reforma Integral de la Educación Básica) se da un paso importante para el campo de las Artes, pues es considerada como una asignatura de formación académica, que incluso debe cumplir con una calificación cuantitativa aprobatoria. En el enfoque educativo y de formación que el Plan 2011 señala para las Artes encontramos continuidad con el texto del Programa 2006, ya que indica que *“esta competencia implica la utilización de conocimientos (saberes), habilidades (saber hacer), valores y actitudes (estimar los resultados de ese hacer), que le otorgan al alumno diversas formas para apreciar, valorar, comprender e interpretar críticamente las manifestaciones del arte y la cultura en diferentes contextos, así como expresar ideas y*

sentimientos potencializando su propia capacidad estética y creadora a través de los códigos presentes en los lenguajes de las artes visuales, la danza, la música y el teatro” (SEP, 2011. pp. 6-7).

Entonces ya desde 2006 a 2017 se ha dejado entonces de lado, normativamente al menos, esa errónea visión de la expresión Artística, de *manualidades* y entretenimiento para el alumno de secundaria. Ahora incluso se reconoce que desde el preescolar las técnicas psicomotoras que emplean las educadoras tienen mucho de su origen del campo de las Artes; los recursos, las técnicas, las actividades que se realizan, contribuyen al crecimiento y desarrollo aún desde pequeños, y los lleva a experimentar y conocer sus sentidos, lo que contribuye a maximizar sus potencialidades de desarrollo. Se enuncia como objetivo promover la formación de seres humanos integrales, con la capacidad de ser ellos mismos; de que aprendan a convivir con los demás, y que sensibilicen sus emociones mediante la expresión de sus ideas. Esta es una importante reformulación de la propuesta curricular que dejaría de ver a la asignatura de Arte como una actividad de desarrollo común y habitual. Pero es aún una reformulación que siguió estando sólo en papel.

Dentro de Planes y Programas de estudio, o de formas complementarias, la normatividad mexicana incorpora además elementos que derivan de discusiones y compromisos establecidos en organismos internacionales como la *Primera Conferencia Mundial sobre Educación Artística* (Lisboa, 2006) y la *Segunda Conferencia Mundial sobre Educación Artística* (Seúl, 2010). Estos acuerdos internacionales explican y jerarquizan más profundamente la importancia de la Educación Artística y, son incorporados por el Estado mexicano como compromisos internacionales validados por el Congreso, volviéndose también ley nacional. De ellos hablaremos más adelante, en el Capítulo IV.

Así, desde el Plan 2006 y sus sucesivos se asume que “*el enfoque de la asignatura de Artes otorga gran importancia a las inquietudes*

expresivas de los adolescentes e intenta enlazarlas” (SEP, 2006. p. 24). Y esa importancia no se centra en el dominio de los conceptos y de las propias técnicas; más bien establece el objetivo de introducir al alumno al vasto mundo de la expresión visual, que reconozca e intérprete las imágenes Artísticas propias y de los demás, y pueda comenzar a discutir acerca de sus significados.

No establece que debamos acreditar si los alumnos deben alcanzar metas, técnicas o expresiones específicas y cuantificables, ni que debamos penalizar en la evaluación las particulares *virtudes* o *limitaciones* de cada uno.

El Plan oficial a 2017 establece objetivos para los estudiantes de secundaria en cuanto a formación de Artes y también define su articulación integral desde el preescolar, primaria y secundaria, pues en los perfiles de egreso va indicando cómo desde pequeños, el Arte contribuye a la exploración cognitiva del niño y del adolescente en crecimiento y potencialidad de su creatividad. Asume que *“en este campo se integran, con la misma perspectiva formativa, los espacios curriculares que atienden el desarrollo del juicio moral, el cuidado de la salud y la integración de la corporeidad. En conjunto, estos espacios favorecen el trabajo colaborativo como sustento de la confianza comunitaria para el siglo XXI”*. (SEP, 2017). De acuerdo a este texto, en el campo de las Artes lo que se espera y hace hincapié es el desarrollo de habilidades Artísticas y culturales que promuevan en los estudiantes, la búsqueda y apropiación de técnicas Artísticas, y también que sean autónomos, reflexivos, y con pensamiento crítico ante las manifestaciones que emanan del Arte.

No sólo en las prescripciones normativas oficiales y entre los académicos mexicanos se reconoce el valor que por sí misma tiene la Educación Artística. En su trabajo para el *Proyecto Educativo* de la Universidad de Granada (España), Eva García plantea que *“la Educación Artística, concretamente, las artes visuales, deben contribuir a que los niños/as expresen sus emociones, disfruten, tengan experiencias estéticas, despierten su sentido crítico ante lo que les rodea, adquieran confianza y seguridad en sí mismos, sean*

creativos, aprecien la cultura, etc. También retoma la afirmación de que las artes, *“como toda expresión no verbal, favorecen la exploración, expresión y comunicación de aspectos de los que no somos conscientes”*. (p. 5)

En el texto que hemos ya referido de la NAEA, se retoma también el documento de Marcel Just, Director del *Centro de Imagenización Cognitiva* de la Universidad Carnegie Mellon, denominado *¿Cómo la educación artística de alta calidad puede preparar a los estudiantes para el futuro?*, en el cual se plantea que *“la explosión de imágenes visuales e historias animadas de acción-en-vivo, junto con la caída relativa de la información basada en texto impreso, está cambiando el modo en que utilizamos nuestros cerebros para pensar y aprender; por ejemplo, se des-enfatiza la memorización y se enfatiza la multi-tarea”*. (NAEA, 2016)

Elliot Eisner, Profesor Emérito de Educación Infantil de la Universidad de Stanford, discute que *“queremos que nuestro niños tengan habilidades básicas. Pero también necesitan cognición sofisticada, y eso lo pueden aprender a través de las artes visuales”*. Plantea también que en clase de arte, al tiempo que los estudiantes *“aprenden técnicas específicas del arte, cómo dibujar, cómo mezclar pintura, cómo centrar una maceta, también se les está enseñando una notable matriz de hábitos mentales que no son enfatizados en ninguna otra parte de la escuela”, hábitos que incluyen “observar, imaginar, innovar y reflejar”*. Este académico retoma también afirmaciones que atribuye a Heatland y Winner en las que plantean que *“aunque es mucho más difícil de cuantificar en una prueba que si fuera la comprensión lectora o el cómputo matemático, cada uno [de esos hábitos mentales] tiene un alto valor como herramienta de aprendizaje, tanto en la escuela como en cualquier parte de la vida”*. (NAEA, 2016)

El mismo texto de la NAEA hace suyas afirmaciones de 2007 de la ya desaparecida Maxine Greene, ex-profesora emérita, fundadora y directora del *Centro para la Imaginación Social, las Artes, y la Educación* en el Colegio de Profesores de la Universidad de Columbia:

“la gente joven puede imaginar un mundo que es diferente al mundo que conocen; así la educación artística abre la posibilidad de crear nuevos mundos, en lugar de simplemente aceptar al mundo tal cual es: sabemos que la imaginación lleva hacia un futuro, hacia lo que podría ser, lo que debería ser, lo que aún no es”. (2016)

Otro elemento que rescatamos aquí del documento de la NAEA es su respuesta sumaria a las preguntas: ¿qué es la educación en artes visuales, qué provee? y ¿porque es importante, y qué pueden los docentes de arte enseñar a sus colegas en otras disciplinas?. Y desde 1977 la NAEA emitió lo que consideraron una poderosa declaración de sus valores, titulada *Qué creemos y porqué*, en la que plantean *“contundentes razones para defender la educación artística a los niños estadounidenses”* entre las que encontramos:

- *son fuentes de experiencia estética,*
- *son fuentes de comprensión humana,*
- *son medios para desarrollar formas de pensamiento creativas y flexibles, y*
- *son medios para ayudar a los estudiantes a entender y apreciar el arte.”*

Dentro de la explicación de esos fundamentos plantean que *“en la cultura norteamericana, y en particular la cultura que prevalece en sus escuelas, y en particular, la cultura que las impregna, la concepción dominante del conocimiento y las formas dominantes de concepción y expresión son lingüísticas”*. Y sostienen que tal creencia *“ha sesgado el currículo de tal manera que hay importantes formas de comprensión que son omitidas, o completamente descuidadas, parcializando los criterios a través de los cuales se valora la competencia humana”* (NAEA, 2016).

La Educación Artística justifica su valor por sí misma, independientemente de otras asignaturas, y no sólo por el aporte al desarrollo personal y social de cada alumno, sino que, como veremos más adelante, también contribuye en el desarrollo social y

comunitario de grupos en desventaja, lo que ya por sí mismo justificaría darle primera importancia..

I.3. Complementaria al desarrollo de otras habilidades.

Además de estar justificada como asignatura por sí misma, la formación artística contribuye también, de modos directos e indirectos, al desarrollo general de diversas habilidades cognitivas transversales, útiles para la formación escolar en general.

Vázquez, Cole y Aguilar (2010) retoman declaraciones de Daniel Pink en la presentación de su libro *Una mente completamente nueva: ¿porqué los de Hemisferio-Derecho normarán el futuro?*, advierte que “los empleadores de hoy buscan gente que pueda innovar, comunicar, y adaptarse al cambio”, planteando también que ‘esas son la clase de habilidades que los niños que aprenden arte’, y también que “las escuelas, en general, no fomentan esos talentos”.

Por al menos casi un siglo ha sido largamente discutida la medida en que la actividad artística se correlaciona y contribuye al desarrollo de otras habilidades cognitivas. Tenemos ejemplos antiguos que relativizan su papel en el fortalecimiento de otras áreas de formación, como un estudio de Carroll y Eurich de 1932 sobre la correlación entre inteligencia abstracta y capacidades artísticas, y en cuyos resultados pretendía algunas conclusiones entre las que se incluía:

- (1) *La correlación entre las pruebas Meier-Seashore y McAdory es positiva pero muy baja;*
- (2) *la prueba McAdory parece ser el instrumento más confiable;*
- (3) *la inteligencia abstracta tiene si acaso poca relación con la habilidad crítica en arte a un nivel escolar;*
- (4) *la inteligencia abstracta en los extremos parece afectar en la capacidad de juicio artístico*

También afirmaban que “en los dotados, esa inteligencia evita una puntuación inusualmente baja; en los apagados, su ausencia no

excluye la posibilidad de una puntuación relativamente alta. Los niños dotados son superiores a aquellos que están en la línea límite de las habilidades de juicio artístico, pero no tan superiores como lo están en cuanto a inteligencia abstracta”.

Sin embargo tales estudios no lograron reducir en absoluto el enorme valor formativo de la Educación Artística. En estas décadas viene creciendo la investigación científica que tiende a favorecer la tesis de que la formación artística contribuye también y en distintos grados al desarrollo de otras habilidades cognitivas valiosas también para diversas otras asignaturas.

En 1984, Barbara Louis y colegas realizaron un estudio enfocado en el pensamiento conceptual a través de la transferencia de imágenes, el pensamiento creativo a través del modelado de plastilina, el lenguaje oral a través de las experiencias de pintura, y en la escritura y el reconocimiento de letras a través de la manipulación de figuras tridimensionales de letras. En sus conclusiones, los investigadores plantean una correlación positiva durante el primer grado de preescolar entre las experiencias artísticas y el desarrollo cognitivo, o su fortalecimiento.

Según diversos organismos académicos orientados a la Educación Artística, *“existe evidencia sustancial de que la educación de alta calidad en las artes brinda a los estudiantes oportunidades para desarrollar una serie de capacidades que no se abordan bien en otras áreas del plan de estudios, como las habilidades visuales-espaciales, la autorreflexión y la experimentación”*. (NAEA, 2015)

En 2015 Rymanowicz hace notar que los niños son naturalmente curiosos y que *“desde el minuto que ganan control de sus extremidades, trabajan para salir al mundo y ver cómo funciona. Exploran, observan e imitan, tratando de imaginar cómo funcionan las cosas y controlarse a ellos mismos y a su ambiente”*. Y fundamentado en esto, sostiene que el Arte es una actividad que claramente apoya este *“juego libre”* de los niños como *“una forma orgánica y no-estructurada para la exploración y la experimentación”*. Plantea que

esos esfuerzos artísticos y exploraciones auto-dirigidas no son sólo divertidos sino también educacionales, pues *“el Arte permite a los jóvenes practicar un amplio rango de habilidades que son útiles no sólo para la vida, sino también para el aprendizaje”*. Para este autor, tales habilidades incluirían la motricidad fina, elementos de desarrollo cognitivo como la identificación o elaboración de patrones, relaciones causa-efecto, así como también el pensamiento crítico al elaborar un plan mental o imagen de lo que quieren crear y llevarlo adelante, con los correspondientes ajustes sobre la marcha que son producto de aplicación del criterio del menor. También incluye habilidades de pensamiento matemático asociadas a la comprensión de conceptos como tamaño, forma, comparación, conteo y razonamiento espacial.

En el mismo trabajo, el autor refiere también habilidades de lenguaje, pues tienen un empuje de desarrollo cuando el alumno describe y comparte sus trabajos artísticos, así como su proceso. Y los profesores pueden potenciar tal desarrollo al escucharlos activamente y luego hacerles preguntas abiertas. Además, propone que es una gran oportunidad *“para agregar a sus vocabularios nuevas palabras relacionadas a su proyecto (p. ej. ‘textura’)*”. (Rymanowicz, 2015)

No sería demasiada especulación si pensamos que algunas de las concepciones erradas que hemos mencionado tienen su origen en concebir el Arte casi como *“bolitas y palitos”*, porque así nos lo han inducido desde edad preescolar. Pero el Arte en el nivel de alumnos de secundaria es más profundo; más allá del nivel técnico que logren o expresen nuestros alumnos, la actividad artística potencia el desarrollo de sus habilidades y actitudes, y contribuye a su desarrollo cognitivo. Ellos reconocen del Arte desde su entorno, y está ya presente en sus saberes previos toda una concepción estética, de lo que considera bello o valioso en su propia cultura inmediata; ello potencialmente les permitiría profundizar en otros lenguajes artísticos y transformarlos con su propio lenguaje expresivo, reconociendo y ampliando su propia identidad cultural.

Según la NAEA, las transformaciones generadas por los estudios

mencionados y muchos otros más llevan a concepciones que *“otorgan una importancia especial a los tipos de habilidades que desarrolla la educación en artes visuales: habilidades visuales-espaciales, reflexión y experimentación”*. Por ello también proponen que *“las escuelas y sus socios comunitarios deben fortalecer la educación en artes visuales como un área de contenido e integrar las artes en otras áreas de aprendizaje para garantizar que todos los jóvenes adquieran conocimientos y habilidades en la era visual”* (2016).

I.4. Posición de privilegio para el desarrollo integral.

Como una combinación de los factores mencionados en los apartados anteriores, se ha mostrado que tanto la disposición como el rendimiento de los alumnos mejora cuando son parte de programas que involucran la formación artística, especialmente si se trata de proyectos con proyección comunitaria en zonas con poblaciones vulnerables. Y en nuestro caso ello resulta altamente relevante pues la realidad que enfrentamos los docentes en zonas de alta marginalidad nos mueve a atender tanto las necesidades de formación artística como también a las necesidades comunitarias y sociales planteadas por el perfil específico de nuestros alumnos.

Una visión más amplia de lo que realmente puede aportar la Educación Artística nos permitiría atender esas necesidades particulares, que en gran medida difieren de las prescripciones del Programa oficial de la asignatura. En cada escuela debemos hacer adecuaciones respecto a lo que se espera de un alumno y adaptarnos según lo que realmente ofrece y cuenta, cada centro educativo; cada estudiante cuenta con necesidades, intereses, culturas y valores muy distintos según la comunidad en la que está inserto. Por ello, el currículum que se le ofrece debe ser altamente flexible y adaptar tanto los contenidos como las actividades específicas a unas que resulten viables y con potencial para el desarrollo de nuestros estudiantes.

Si bien es cierto que al iniciar un ciclo escolar cada docente debe realizar un examen diagnóstico que le permita conocer los conocimientos, ideas, intereses e inquietudes que presentan sus nuevos alumnos, también permite identificar su contexto escolar, las características de su entorno y de su comunidad, sus raíces y la cultura con las que ha crecido y que preserva.

Además de las habilidades cuyo desarrollo es promovido por la formación artística (tanto específicas como transversales), *“se ha demostrado que la educación en artes visuales crea una cultura escolar dinámica y motiva a los estudiantes que de otro modo podrían estar en riesgo de abandonar la escuela”*. Pero pese a lo anterior *“cada vez hay más pruebas de que, a pesar de la inclusión de las artes como materia central en la Ley de Educación Primaria y Secundaria, la mayor legislación federal que proporciona orientación política y financiación para la educación en los Estados Unidos, la implementación de esta legislación cuando fue reautorizado en 2001 como Ley No Child Left Behind (NCLB - Que Ningún Niño Se Quede Atrás) condujo a una erosión de la educación artística en algunas escuelas”*. Esa afirmación se vio confirmada por una encuesta del Centro de Política Educativa [USA] *“que encontró que el 16% de los distritos habían reducido el tiempo de instrucción de arte y música en un promedio de 57 minutos a la semana, o el 35% del tiempo de instrucción dedicado a esas materias. Los datos también muestran que la pérdida de tiempo de instrucción en las artes se ha concentrado más en las escuelas de bajo rendimiento y alta pobreza”*. (NAEA, 2016)

Vázquez, Cole y Aguilar (2010) han seguido esta *“evolución y devolución”* en la Educación Artística norteamericana y, tras visitar escuelas en sectores de bajos ingresos, concluyen que hay *“muchas comunidades de bajos ingresos en Texas en la que los murales de los estudiantes adornan los muros de las escuelas, dándoles color y vitalidad a instalaciones que podrán no ser las más modernas pero aún así encarnan estima y expresividad simplemente cambiando la estética”*. Y en nuestro entorno como Secundaria de zona marginal de

Coyoacán, caracterizado por múltiples conflictos de convivencia y de distorsionadas luchas por la autoestima, se vuelve un llamativo precedente el testimonio que aportan estos autores cuando verifican que *“hay un tremendo orgullo generado por el diseño creativo, y esto no es más visible que en la exhibición escolar de expresión estudiantil, que trasciende la clase, la raza y el género. Ciertamente, el arte es una disciplina educativa democratizante que ha evolucionado y devuelto a su estado actual en el currículum norteamericano”*.

Tenemos entonces tres fuertes criterios válidos que, aunque se les llega a presentar como opuestos o disyuntivos, en realidad no se contraponen entre sí, sino que más bien se fortalecen:

- La Educación Artística tiene un enorme valor educativo **por sí misma**. Aún si no apoyara o fomentara el desarrollo de habilidades para las otras asignaturas. Por sí misma guarda un enorme y altamente necesario valor y utilidad para la formación integral de nuestros niños y jóvenes. Lo que hace importante a la Educación Artística **no** es que sirva a las otras asignaturas, sino que es parte necesaria para la formación integral de la persona. Si se sigue desestimando de hecho en los sistemas educativos actuales estaremos negando a nuestros niños y jóvenes una gran y relevante parte de lo que la escuela puede aportar a su formación integral.

- Pero es también un hecho el que la Educación Artística efectivamente **tiene además potencial de fomentar el desarrollo cognitivo en diversos rubros**, algunos de ellos útiles para el aprendizaje de otras asignaturas. Sin embargo, como dijimos antes, **ese no debe ser el criterio para valorar a Educación Artística** y mucho menos para decidir en los recursos y el tiempo que se le asigna en el currículum oficial o en los hechos y la vida escolar cotidiana.

- Además del desarrollo de diversas habilidades cognitivas individuales, las actividades de Educación Artística en las escuelas tienen un gran potencial para promover el desarrollo personal y social

de los alumnos, así como se postula también como una labor que puede contribuir a mejorar las relaciones sociales y comunitarias, particularmente en contextos difíciles, como los nuestros.

II. PROBLEMÁTICA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.

Al reflexionar mi práctica docente, en la que cotidianamente tengo observación directa de las acciones y actitudes de mis alumnos en el aula, concluyo que predominan sus expresiones de desagrado, sus gestos, su indiferencia hacia las actividades de la asignatura que se realizan. Esas características presentes durante las labores cotidianas nos muestran entonces que, si queremos dar cumplimiento a los contenidos de las planeaciones para Artísticas, se vuelve claro que llevar a cabo estrategias didácticas adecuadas que logren la participación de los alumnos y generen un interés por realizarlas, es algo que ya de inicio significa un enorme reto.

Mi función como docente y facilitador de los contenidos Artísticos, me coloca en una situación problemática a la cual debo dar una solución inmediata a través de un ejercicio de intervención. Esto me permite dar un paso para ser investigador reflexivo de la labor docente y educativa, aceptando y asumiendo la presencia de un problema con mis alumnos y que, a su vez, buscar la transformación del ejercicio de las actividades que les planteo, tratando así de cambiar esas actitudes de indiferencia y falta de interés por las tareas que se realizan en el aula, así como motivar la participación por gusto propio y reconociendo que guarda gran importancia para su desarrollo.

La reflexión y análisis sobre la práctica en sí misma, son los primeros pasos de la investigación docente. Pero no con ello todo está dicho; sus productos no pueden quedar sólo como lección para el docente y quedarse sólo dentro del aula. Requiere trascender hacia los escenarios en donde se desenvuelve efectivamente la actividad de

aprendizaje escolar. Pero... ¿cómo lograr que el alumno gane interés por el Arte y le resulten significativas sus actividades?

Un recurso que promete abonar a la mejora de la labor docente, es la observación misma de lo que transcurre cotidianamente en su aula, al apreciar el desapego por la asignatura de Artes, el poco interés que se va desarrollando desde el inicio hasta el final de la clase, y que se expresa en varias formas:

- Evadir las tareas que se realizan
- No llevar a la clase los materiales solicitados
- No concluir las actividades en tiempo y en forma para su cierre
- Inconsistencia en ciertas tareas que se inician sin concluir
- Apatía expresada de maneras diversas
- Lenguaje verbal, corporal y gestual de rechazo a la asignatura
- Fingir que escuchan o que realizan las actividades
- Reducir las actividades a lo más fácil, sólo para “cumplir”
- Irregularidad en la asistencia, o ausentismo
- Ir a impresos para colorear, argumentando que “*no saben dibujar*”

La combinación de estos factores lleva de conjunto a un fenómeno de alto ausentismo en la materia de Artes, que termina mostrándose un problema notorio y apremiante.

Las actitudes que manifiestan los alumnos y que derivan de su concepción sobre la asignatura, me implica como profesional docente no sólo reaccionar y reflexionar ante la situación, sino que significa asumir en profundidad que en su solución debo jugar un papel como investigador y como actor, diseñando acciones que permitan identificar y abordar sus causas fundamentales.

Todo esto permitirá abrir caminos donde nos toparemos con

diferentes adversidades que no precisamente arrojarán un resultado positivo al primer intento, sino que es un trabajo arduo de observación y documentación, de reestructurar, de reescribir; pero, sobre todo, de considerar la viabilidad y pertinencia de cada línea de acción para un proyecto de intervención que motive el interés del alumno por las actividades Artísticas y el gozo al valorar lo que hacen.

II.1. Contexto escolar, social y familiar.

La Escuela Secundaria Técnica No. 67. Francisco Díaz de León se encuentra ubicado en San Alejandro esquina San Jorge y San Emeterio, en la Col. Pedregal de Santa Úrsula Coapa en la alcaldía de Coyoacán, a escasas cuadras se encuentra el estadio Azteca, motivo por el cual el comercio destinado a este rubro es una actividad económica muy baja e importante para la comunidad.

Los alumnos pasan el mayor tiempo en las calles con grupos de amigos, en su mayoría forman parte de barrios y en algunos casos se apoya a la familia en la venta del ambulante, se percibe muy tristemente la adquisición de vicios y consumo de drogas, lo cual parece más notorio en mi turno, el vespertino.

También se observan algunos casos de familias disfuncionales o ausencia de los padres, que en su mayoría son jóvenes sin haber concluido la etapa escolar básica, menos aún una profesión. Algunos se hicieron padres a temprana edad, motivo por el cual no cuentan con un trabajo estable, y la falta de responsabilidad y compromiso por sus hijos es notable.

Como se puede deducir por lo que describimos, de entre nuestros alumnos son pocos quienes logran concluir satisfactoriamente su secundaria con un promedio suficiente como para continuar sus estudios. Otros difícilmente podrán continuar con su Educación Media Superior y por ello tampoco lograr una carrera profesional.

Esta reflexión nos lleva a comprender en buena medida lo difícil que es para los alumnos ver una perspectiva en su educación, no sólo

respecto del Arte, sino de la totalidad de su formación académica, abarcando todas sus materias.

Investigamos en las zonas aledañas con el fin de conocer si existen centros culturales o quizás museos. Al hacerlo, nos dimos cuenta de que existen algunos, pero la concurrencia a estos sitios no es la que se quisiera. Sin duda se requiere una mayor promoción de estas actividades Artísticas y recreativas para los adolescentes, pero el problema de fondo es que su interés por el Arte y su interés por comprender su propio lenguaje estético y el de los demás simplemente no se han desarrollado.

Estas referencias nos ayudan a comprender un poco más la indisposición y las actitudes de los alumnos, pero sólo si además consideramos que cada alumno tiene su propia cultura. La tarea de indagar, de conocerla, y partir de los intereses que ésta genera saber propiciar las habilidades y conceptos que implica la materia, es una tarea que nos corresponde a nosotros como *especialistas* escolares en el campo de las Artes.

Las consideraciones que hemos enunciado nos llevan también a avanzar en la comprensión de que debemos flexibilizar la selección de las estrategias didácticas, buscando las que se perfilen como más adecuadas para acoplarse a esos haberes, gustos e intereses culturales de nuestros alumnos, y que entonces puedan despertar la sensibilización para participar y expresarse, en primer lugar como son y luego poder integrar también los elementos que la escuela y las técnicas artísticas le pueden aportar.

II.2. Contexto institucional.

La E.S.T. # 67 fue fundada en 1981 por el Dr. Javier González Moreno, quien permaneció en la institución por ocho años.

Cuenta con una superficie de 10,500 m² y abarca una cuarta parte de su terreno actual. En sus inicios se encontraba en una zona rural y hasta el año de 1985 se da su urbanización. Oficialmente se inaugura

el primer edificio entre 1986 y 1987. El 50% de los docentes ya se encontraban laborando en el año de 1990, dato importante porque hasta épocas recientes, durante el ciclo escolar 2004-2005, se contó con la presencia de algunos profesores más.

En Septiembre de 2005 se integra el área de USAER V-34, y después de diez años de brindar este servicio desaparece, al inicio del ciclo escolar 2014-2015, ahora esa área se ha convertido en una UDEEI (Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva). En su momento su propósito era contribuir a la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, bajo un modelo de trabajo colaborativo con los docentes, padres y alumnos, de tal manera que se permitiera acceder al currículo básico en el nivel.

Parte de las características principales que distingue a la escuela, fue lograr la prevalencia de la piedra volcánica, misma que propicia las condiciones ambientales que hasta el día de hoy la favorecen, para el cultivo de diferentes plantas, la fluidez del agua potable sin la necesidad de utilizar bombas hidráulicas que accionen la energía del fluido, la formación de varios huertos, todo esto da pie a la participación en concursos ambientales; factores que han contribuido en el rubro contable.

Es de gran *'ventaja'* para los alumnos el contar con pasillos y grandes áreas verdes, pues les permite esconderse, y realizar acciones indebidas, dedicarse a jugar y saltarse horarios de sus materias; esto lleva a una constante incidencia de los prefectos para la búsqueda de los alumnos que faltan a clases; esto es, reportado con frecuencia a los profesores, pues la ausencia de alumnos suele ser notoria.

Se cuenta con cuatro accesos a la escuela. Dos son la entrada y salida de los alumnos y los otros dos son para el estacionamiento. Tiene tres grandes canchas y dos edificios: en el primero, en la planta baja, se ubican la dirección de la escuela, servicios educativos, consultorio médico, sanitarios y sala de maestros; en la parte alta está una sala de audiovisual, un almacén y la biblioteca, que es pequeña,

con un acervo muy limitado, especialmente en lo cultural, y no cuenta con personal dedicado a dar el servicio.

En el segundo edificio se encuentran las aulas, con cinco baños para varones y para niñas en la planta baja y primer piso, haciendo en total tres niveles que se enlazan por las escaleras que los unen hacia la salida de emergencia; es importante considerar que estas escaleras quedaron dañadas por el pasado temblor del 19 de septiembre de 2017. En este edificio se encuentran 18 salones entre 40 y 45 bancas; se cuenta con dos laboratorios para ciencias, se tiene cinco talleres, dos de computación, uno de contabilidad, uno de dibujo industrial y otro destinado al diseño gráfico: actualmente los talleres han desaparecido, pues la nueva propuesta curricular del Nuevo Modelo Educativo 2018 establece en su lugar un campo formativo de Autonomía Curricular (Clubs). Por último una cooperativa para la venta de alimentos.

La plantilla docente cuenta entre ambos turnos, matutino y vespertino, con un total de 101 personas. Para el turno vespertino un total de 45 personas: la directora, cuatro subdirectores, uno operativo y el segundo académico, dos para el turno matutino y dos para el turno vespertino. En total hay 32 docentes frente a grupo y el resto es personal administrativo y de intendencia. En esta parte resaltamos que para el turno vespertino no se ha brindado el apoyo de un subdirector académico, situación que ya lleva cerca de cuatro años aproximadamente, por lo que el turno de la tarde se ve relegado en varias de sus necesidades.

A partir del ciclo escolar 2014-2015 han desaparecido varios cargos administrativos en cada centro educativo. Los movimientos derivados de las actuales Reformas y Políticas Educativas, han llevado a la desintegración de varias figuras educativas; con ello hay cambios en la organización que habían estado manejando las escuelas pues ha terminado el plazo para la profesionalización, y para permanecer dentro de la estructura de la misma cartilla docente se aplica ya como requisito indispensable ser profesionista titulado y con cédula.

Con los últimos cambios en el sistema educativo nacional ha

quedado ya en duda la obligatoriedad en algunas áreas de tener un nivel o posgrado además de la licenciatura; además está la implementación del examen de permanencia que determinaría la continuidad de los profesores por cuatro años o su separación de las labores frente a grupo.

Es importante mencionar que, bajo el modelo existente, durante la realización de este trabajo se han eliminado algunas áreas administrativas y se han agregado nuevas, entre ellas la subdirección académica y la subdirección operativa; es decir, la escuela cuenta con dos nuevos subdirectores a cargo, como habíamos mencionado.

Las condiciones de operación para la asignatura de las Artes Visuales son inadecuadas para las necesidades de la disciplina. Continuamente sugerimos que se incorporen mesas amplias o *restiradores* de dibujo en cada aula. Sería necesario asignar un salón que cuente con este mobiliario, y contar también con al menos un lavabo así como contenedores para resguardar materiales.

Estas carencias se han convertido en una gran desventaja no sólo para la realización de las diversas tareas que corresponden a la asignatura, sino también (como en el caso del resguardo de materiales y de obras de los alumnos) por la falta de la propia autonomía que requeriría una asignatura principalmente creativa y que pretende valorar lo que los alumnos expresan.

Por todo ello, actualmente mi práctica docente se ve reducida a los salones generales con bancas, utilizados para todas las asignaturas y para toda la jornada escolar, como se ve en la página siguiente, en la Figura 1; la Figura 2 ilustra la entrada al edificio donde se localizan estas aulas.



Fig. 1



Fig. 2

III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA EN MI PRÁCTICA DOCENTE

En la Secundaria Técnica No. 67, particularmente en el turno vespertino, se imparte la asignatura de Expresión Artística en la modalidad de Artes Visuales, misma que llevan los nueve grupos a mi cargo entre primero, segundo y tercer grado. Como se narra al inicio del Cap. II, durante el desempeño de mi práctica docente, he vivido expresiones y actitudes por parte de mis educandos que muestran una extrema falta de interés en los temas de la asignatura y en las actividades que desarrollamos cotidianamente. Pero no podemos ver esta situación como una responsabilidad o “culpa” fundamentalmente de los alumnos, pues las actividades que se les plantean no han estado diseñadas de forma que promuevan ese interés ni que generen un mejor grado de aceptación del alumno.

En términos psicopedagógicos eso significa que el Plan de la asignatura, así como las actividades que venimos derivando de él, no tienen la significatividad necesaria, es decir no se han diseñado de forma que tengan potencial de interactuar con lo que los alumnos tienen en sus mentes: sus intereses, sus inquietudes, sus saberes y, notoriamente, los elementos de las culturas o subculturas que conforman sus contextos. Esa falta de significatividad hace que a los alumnos les resulten irrelevantes nuestras propuestas actuales.

Por una parte presionamos a que los alumnos sigan orientaciones del Programa oficial que les resultan carentes de significatividad y relevancia. Pero además les imponemos concepciones ajenas que provienen de algunos actores de su entorno, ya sea padres de familia, amigos, sociedad, e incluso los mismos docentes y directivos de nuestras escuelas. Por ejemplo, los padres de familia tienen concepciones que van desde considerar que las artes visuales consisten en la elaboración de *adornos* o de artesanías y que serían

académicamente irrelevantes, hasta padres que consideran que cultura es sólo lo que los sectores dominantes de la sociedad occidental dicen que *debe ser*, despreciando los valores sociales y estéticos de otras culturas y subculturas, incluidas aquellas en las que están insertos en sus comunidades y subgrupos culturales.

Se crea así un menosprecio en la mente propia del alumno y por consecuencia su rechazo por adentrarse en esquemas culturales que les son ajenos pero que les son impuestos, no sólo por la escuela sino por el conjunto la sociedad de los adultos; terminan por cerrarse categóricamente a la posibilidad de expresar lo que sienten o piensan, con sus propios lenguajes y modalidades.

Como consecuencia de esta falta de significatividad no logramos que el alumno cubra en lo fundamental lo que se pretende como objetivos en el Programa de Educación Artística. Y si además consideramos los propósitos del perfil de egreso de la educación básica, indudablemente estaremos lejos de lograrlos de manera satisfactoria. Más adelante retomaremos la discusión específica de los propósitos generales y particulares que indican los Planes y Programas de estudio para la Educación Artística.

Pero estas conclusiones son provisorias; nuestro trabajo requiere abundar en la investigación de los elementos que hemos ido enunciando hasta ahora como circunstancias y causas por la que los alumnos muestran esta apatía por la formación artística.

III.1. Revisión de la experiencia docente.

Las reformas y políticas educativas de los últimos sexenios han dejado secuelas de desprestigio hacia la profesión del docente, mostrándonos ante la sociedad como un peligro de incompetencia y de rebeldía, señalándonos incluso como vándalos. Todo ello por nuestra resistencia a las políticas de la aplicación de exámenes arbitrarios que pretenden determinar nuestra permanencia en el empleo como profesores del sector educativo público.

Pero más allá de los fines políticos asociados a esas Reformas, sobre los cuales no profundizaremos aquí, nuestro tema de interés es la situación que afronto como docente de Artes visuales en la E.S.T.67. Los gobiernos neoliberales y una buena parte de la sociedad pretenden que carreras como, ingeniero, médico, abogado, etc., son de gran mérito y se tiene a estos profesionistas como personas capacitadas para lograr el progreso personal y la contribución a la demanda social. Y son esas las ocupaciones las que el mismo Estado promueve como carreras de claro prestigio, pretendiendo que son las más solicitadas y remuneradas. Pero en ese camino se subvalora y discrimina a disciplinas que asumen como “*no productivas*” y a los docentes que las imparten; como constatamos los docentes de artística con los que dialogo regularmente, y que también se expresa en el trabajo de Valencia (2018, Cap. III), en la práctica real de nuestras instituciones se les sigue viendo como una alternativa de trabajo de poco crédito y no provechosa para una forma de vida reconocida. Es decir, que el ser docente -especialmente de Arte- no es considerado una profesión digna de reconocimiento, orgullo o satisfacción; al ser comparada con otras profesiones como las mencionadas anteriormente, el lugar que ocupa es de segundo orden, carente de utilidad y de legitimidad ante la sociedad.

El docente libra cada día una gran batalla de poderes por rescatar el verdadero valor de su labor educativa, de sus funciones como formador de personas y de promotor del conocimiento. No sólo tiene que cargar con una imagen política que lo ha venido desvalorando, sino que aún cuando trata de ser innovador y flexible para mejorar su aporte al alumno, sólo se le permite actuar como “facilitador” o “mediador” de una orientación rígida, obligada y cuadrada, que no respeta los márgenes de autonomía y flexibilidad que el mismo Programa oficial postula para la adecuación de nuestra labor docente. Nuestra función, como establece Contreras, pretende ser reducida a la de “*aplicadores de programas y paquetes curriculares*”. (1997, p.21)

Si bien es cierto que, las planeaciones que realizan los docentes deben especificar los procesos educativos estableciendo las

estrategias adecuadas para los propósitos que indican los Planes y Programas de estudio, eso no significa seguir al pie de la letra los listados de los llamados “*aprendizajes esperados*”. Como sostiene Gutiérrez, es común que cuando los docentes consultan el Programa “*se dirigen de inmediato al listado de aprendizajes esperados y se concentran casi exclusivamente en ellos. Sin embargo éstos por sí mismos no pueden ser una herramienta de trabajo si no se comprenden los objetivos fundamentales hacia los cuales se orientan, ni los métodos adecuados para realizar o para adecuar esas actividades*” (2017, p. 54).

En un Programa de asignatura se enuncian, siempre en primer lugar y de manera clara, los Propósitos fundamentales más amplios y generales, que nos indican cómo esa asignatura contribuye a formar el tipo de persona que cada sistema educativo pretende. Son estos los que explican de manera profunda “*la intencionalidad del acto educativo*” (Morán, 2006. p. 194). En el Programa 2011 esa intencionalidad última del acto educativo en preescolar está asentada en su primer apartado, que enuncia sus propósitos fundamentales, y en los propósitos centrales de cada uno de los Campos Formativos.

En nuestro caso, los objetivos fundamentales en la enseñanza Artística, y de las artes visuales en particular, no son los que se enlistan en los “Bloques” enunciados para cada grado de Secundaria. Como será desarrollado en el capítulo IV.3., en las páginas 13-14 del Plan 2011 de Artes para Secundaria, se establecen los **Propósitos fundamentales** para la Educación Artística, de los cuales destacamos lo siguiente:

“...que los niños y los adolescentes:

- Desarrollen la competencia artística y cultural a partir de la apropiación de los lenguajes, procesos y recursos de las artes, con base en el trabajo pedagógico diseñado para potenciar sus capacidades, atender sus intereses y satisfacer sus necesidades socioculturales.

- Adquieran los conocimientos y las habilidades propios de los lenguajes artísticos: artes visuales, expresión corporal y

danza, música y teatro, que les permitan desarrollar su pensamiento artístico, paralelamente a sus actitudes y valores, mediante experiencias estéticas que favorezcan su creatividad.

- Valoren la importancia de la diversidad y la riqueza del patrimonio artístico y cultural por medio del descubrimiento y de la experimentación de los diferentes aspectos del arte al vivenciar actividades cognitivas, afectivas y estéticas.

- Exploren la dimensión estética de las imágenes, las cualidades del sonido y el uso del cuerpo y la voz, estructura dramática y creación teatral, para enriquecer las concepciones personales y sociales que se tienen del arte.

- Conozcan los procesos de creación artística de diseñadores, artesanos y en general de los miembros creativos de la comunidad".

(SEP, 2011b; subrayados nuestros)

En las páginas 15-17 del mismo Plan 2011 de Artes para Secundaria, se postula además un Enfoque Didáctico para realizar (y adecuar) las actividades, de manera que los Propósitos fundamentales puedan ser alcanzados:

"Para lograr que realmente se movilicen en la escuela los conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con el estudio del arte, es importante que los alumnos interactúen en experiencias que favorezcan tanto la apreciación de producciones artísticas como la expresión creativa y personal de lo que cada alumno siente, piensa, imagina e inventa. En este sentido, el estudio de las Artes en la Educación Básica tiene la intención de crear oportunidades para que los niños y los jóvenes hagan su propio trabajo, miren y hablen acerca de él y de la producción de otros".

Se establecen también diversos lineamientos para la actividad específica en secundaria, cuya finalidad es "que los alumnos empleen intencionalmente el lenguaje de una disciplina artística para expresarse

y comunicarse de manera personal, para establecer relaciones entre los elementos simbólicos que constituyen una manifestación propia y colectiva con base en el arte para emitir juicios críticos desde una perspectiva que conjuque lo estético, lo social y lo cultural. Asimismo, mediante la práctica de las artes se busca fortalecer la autoestima para valorar y respetar las diferencias y expresiones artístico-culturales - tanto personales como comunitarias- que les ayuden a comprender e interpretar el mundo y a apropiarse de él de manera sensible". (SEP, 2011b; subrayados nuestros)

Se reconoce además que en la actualidad *"relacionarse con el arte requiere una visión plural amplia, ya que sus manifestaciones presentan gran variedad de formas y posibilidades estéticas, por lo que es importante que docentes y alumnos tengan una actitud de respeto a la diversidad para entender el contexto en que se dan las expresiones artísticas creadas por sus pares y otras personas, valorando sus posibilidades de expresión"*. (p. 16)

Aunque este *enfoque didáctico* plantea que sería importante atender los contenidos *"en el orden en que se presentan, pues obedece a una secuenciación y graduación"*, también se asume que *"no obstante, es posible que el docente haga algunos ajustes al realizar su planeación, según lo demanden los intereses y la dinámica de aprendizaje de los alumnos"*. (p. 16)

Mas el notorio desdén que nuestro sistema educativo ha tenido hacia las ideas e intereses de los alumnos, con la profunda y generalizada apatía que trae como consecuencia, demandan clara y urgentemente ejercer nuestra atribución docente para realizar todas las adecuaciones curriculares necesarias, con el único límite de preservar los Propósitos fundamentales del Programa de Artística. De esta forma, el programa se muestra en realidad como una propuesta indicativa, que está sujeta a las adecuaciones curriculares que demanda la situación de cada institución, en cada diferente contexto.

Al considerar los argumentos anteriores, se muestra que hay una presión que por un lado nos niega el derecho a realizar las

adecuaciones necesarias según las necesidades del alumno y de su contexto, y por otro se nos pretende obligar a seguir contenidos rígidos e inadecuados. Esto se convierte así en una indebida limitación de la institución educativa, que se suma a las de infraestructura, los prejuicios de los padres de familia, las condiciones y las demandas que se establecen discrecionalmente por algunos directivos.

Todo esto se viene a reflejar en nuestras planeaciones y en la enseñanza del alumno. Por ello el esfuerzo de cambio y mejora de nuestra labor en artística deberá retomar nuestras atribuciones docentes para realizar las adecuaciones curriculares que nos permitan promover los Propósitos fundamentales del Plan, reflexionando y aplicando nuestro criterio y nuestra experiencia para diseñar actividades que sean significativas y enriquecedoras para los alumnos.

Debemos, sin embargo, ser cuidadosos con la flexibilidad y la labor de adecuación curricular. No debemos frenar nuestra reflexión, nuestra creatividad, nuestra espontaneidad, aún cuando parezca simple “ocurrencia”. Mas todo ello no debe ir en perjuicio de la planeación, que siempre es una herramienta que potencia no sólo la tarea cotidiana, sino también nuestras adecuaciones o intervenciones para la mejora de nuestra tarea. Por ello aquí no dejamos de tomar algunas consideraciones sobre planeación que van a la par del problema de falta de interés en el que se concentra este trabajo.

Monroy (2009, p. 456) nos propone dimensiones de nuestra práctica que debemos considerar al realizar nuestra planeación.

La Dimensión Institucional implica *“el conocimiento del contexto del centro escolar, las condiciones y necesidades de infraestructura y de servicios educativos, sus intenciones educativas y del interés para lograrlas a través del fomento de relaciones sociales entre administrativos y profesores”*.

Nos plantea también la Dimensión Intrapersonal, que se refiere *“a la situación del aula y de sus actores”*. Pone acento en la cuestión de conocer la situación y necesidades de los alumnos, *“así como su preocupación, responsabilidad y dominio profesional para anticipar*

situaciones que promuevan el desarrollo psicológico y social de los estudiantes”.

Estas dos *dimensiones* y otros factores personales y de contexto son determinantes para la formación Artística. Nos permiten prever las posibles oportunidades y limitaciones para explotar y experimentar de forma más libre, con recursos y técnicas diferentes, y que ello se vea reflejado en el ejercicio de nuestra práctica docente. Así podríamos alejarnos de un probable decaimiento en nuestra seguridad y confianza al momento de querer ser propositivos, especialmente en comunidades escolares como la mía, que describí anteriormente.

Las figuras directivas pueden ser un gran factor de ayuda o de obstáculo pues, a veces sin conocer o considerar la naturaleza flexible del Programa y de las actividades relacionadas, llegan a expresar ideas pero también a ejercer acciones de poder, ya sea al supervisar que estemos *‘siguiendo rigurosamente’* los Programas y un calendario cerrado, o al cuestionar las evaluaciones en las que genuinamente exponemos los resultados obtenidos por los alumnos. Estos actores institucionales suelen tener la misma falta de claridad que muchos docentes acerca de cuáles son los Propósitos fundamentales del Programa y nos presionan a asentar calificaciones que no necesariamente toman en cuenta los objetivos de desarrollo hacia el alumno. No es raro que entonces algunos directivos tengan concepciones tradicionales e inadecuadas tanto sobre la evaluación como sobre la planeación.

Es común que los directores nos pidan planeaciones *cerradas*, que según Monroy son concebidas *“como una planeación burocrática e institucional por que se espera que de manera mecánica se aplique en secuencias inalterables. Generalmente son programas oficiales para aplicarlos año tras año”*. (2009, p. 458)

¿Qué podemos concluir aquí sobre la labor del profesionista dedicado a la Educación Artística? En primer lugar, que somos profesionistas ligados al campo artístico a quienes aparentemente se nos reconoce capacidad como especialistas en el Arte; pero es sólo en

apariencia, pues no se nos reconoce la consecuente capacidad de decisión ni para enseñar ni para evaluar. Muchas veces quedamos entonces casi atados de manos para buscar mejores estrategias o actividades, para evaluar según nuestro criterio docente, o para enriquecer al alumno valorando principalmente el avance de sus ideas y el cómo las plasma en sus trabajos visuales, antes que por si son “*bonitos*” o no.

Quizás sea ese el obstáculo principal para un docente de Artes. Las figuras directivas desconocen el valor de la Educación Artística, por lo que contradictoriamente por un lado consideran que son labores que puede hacer cualquiera, sin tomar en cuenta los elementos del lenguaje visual, la forma, el color, la técnica, etc., pero por otro lado se niegan a validar las calificaciones asignadas por el profesor si éstas no corresponden a sus juicios o prejuicios hacia el alumno, ya sea negando una calificación reprobatoria, o promoviéndola sólo porque el alumno tiene bajo desempeño en otras asignaturas.

Este es el panorama general que surge del examen de nuestra experiencia docente en varias de sus dimensiones. Con él en mente, podemos ahora hacer una revisión más general del sistema educativo en el cual estamos insertos y que determina muchas de las dificultades y oportunidades que, junto con los elementos de marco teórico que continúan, tenemos que considerar al diseñar nuestra propuesta de intervención orientada a mejorar tanto la disposición del alumno hacia la asignatura de Arte como la significatividad de los contenidos que abordamos.

----- PÁGINA INTENCIONALMENTE EN BLANCO -----

IV. EL SISTEMA EDUCATIVO Y LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA.

El conjunto de normas que rigen actualmente gran parte de la orientación curricular se expresa en políticas educativas nacionales que a su vez en gran medida han sido determinadas por políticas surgidas de organismos internacionales.

Ya desde el nivel internacional tales prescripciones educativas son las que determinan los propósitos generales en cuanto a formación de expresión artística para los alumnos de educación básica. En ellos se establece que los docentes han de ejercer su labor de manera activa y reflexiva con prácticas propositivas, significativas y coherentes.

Sin embargo, aunque todo ello ya se ha expresado en Planes y Programas específicos, no todo está escrito, pues su eficacia real recaería en la labor que realizan los docentes para llevarlos adelante. Se requiere de ellos que puedan ser intérpretes y facilitadores de los programas, pero no de manera tradicional (mediante actividades tradicionales y repetitivas), sino en constante interacción con las ideas e inquietudes de sus estudiantes y esforzándose en realizar actividades que propicien desarrollo cognitivo general, que incluye también el desarrollo personal y social, y a su vez el de su formación artística y cultural.

Más la situación de los sistemas educativos no necesariamente ha ofrecido las condiciones para que se realizaran los propósitos que serían rescatables de los Planes y Programas de la época reciente. Ya desde 2009 Monroy planteaba que la situación se caracterizó por la existencia de cuerpos de profesores enormemente diferenciados en cuanto a *“características personales, identidad docente, creencias educativas, valores, habilidades pedagógicas, conocimientos y*

dominio de modelos, métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje, nivel social y cultural, nivel laboral, entre otros” (p. 474).

Además tenemos alumnos muy diferenciados en diversos rubros, que incluyen *“conocimientos, habilidades, actitudes, valores, procedencia social y económica, desiguales, niveles de motivación”*, así como también presencias o ausencias *“del apoyo administrativo y de autoridades”* que estarían afectando el proceso de modos que suelen no ser positivos.

En el esfuerzo por tratar de comprender esta situación y potenciar nuestras capacidades para estructurar y diseñar las estrategias didácticas más adecuadas a la situación que vivimos, se hace necesario considerar los rasgos principales de las mencionadas transformaciones en las políticas educativas.

IV.1. Política Educativa Internacional.

La política educativa nacional y sus reformas tienen sus referentes iniciales en los modelos educativos promovidos por organismos económicos, políticos y educativos internacionales, que se caracterizan por ser diseñados de manera uniforme y generalizada, sin considerar en primer lugar las diferencias en las situaciones y necesidades de las poblaciones de cada país, y de cada sector social. Esto se refleja sobre todas las áreas de estudio consideradas en cada currículum, incluida la Educación Artística, que no pasa de largo en esas propuestas políticas educativas.

Sin embargo, y a pesar de que se han realizado amplias discusiones, muchas de ellas realizadas en foros y conferencias ligadas a esos mismos organismos internacionales, las orientaciones relativas a la enseñanza artística que fue plasmada en esos documentos normativos sigue quedando, en los hechos, en un segundo plano. Hay entonces contradicción entre la realidad y una normatividad que en papel sí revalora y reconsidera el valor de la formación artística.

Entre esos esfuerzos que en lo formal revaloran la educación en artes están los que surgieron de la UNESCO, que como mínimo desde 1999 pretende retomar un papel importante en la promoción de la educación artística, la creatividad y la enseñanza de las disciplinas artísticas favoreciendo tanto su creatividad, como capacidad emotiva, misma que caracteriza a los seres humanos, con el propósito de *“asegurar que la enseñanza de las artes que abarcan disciplinas tales como la poesía, las artes visuales, la música, el teatro, la danza y el cine sea obligatoria a lo largo de la vida escolar”* (1999. p. 34)

Después de los esfuerzos de 1999, se han dado tres referentes principales más para revalorar, promover y mejorar la Educación Artística para los sistemas educativos a nivel mundial.

El primero de ellos fue la Primera Conferencia Mundial sobre la Educación Artística (Lisboa, Portugal - 2006), uno de cuyos propósitos centrales fue construir capacidades creativas para el siglo XXI. El resultado de las deliberaciones de dicha conferencia fue la Hoja de Ruta para la Educación Artística que tiene como objetivos principales *“comunicar una visión y generar un consenso sobre la importancia de la educación artística para el desarrollo de una sociedad creativa y sensibilizada a la cultura, fomentar una actuación y reflexión común, así como reunir los recursos humanos y financieros necesarios para aumentar el grado de integración de la educación artística en los sistemas y en los centros educativos”* (p. 01).

En el mismo documento se percibe de manera clara, la relevancia de las artes en la Educación Secundaria, también se menciona que las actividades de aprendizaje comprendidas en la educación artística, no sólo para la creación del arte, sino también para dar pauta a la reflexión, en apreciar, en observar, interpretar y criticar a las artes creativas:

“Reconociendo el valor y la aplicabilidad de las artes en el proceso de aprendizaje. Reconociendo que la educación artística permite conseguir un mejor aprendizaje y desarrollo de competencias. Comprendiendo que la educación artística genera distintas competencias y capacidades transversales y aumenta la motivación y

la participación activa de los alumnos en clase”. (UNESCO, 2006. p.13)

El segundo referente se dio en 2010 cuando se realiza la Segunda Conferencia Mundial de Educación Artística (Seúl, Corea - 2010), convocada por la UNESCO. El evento se concentró en incluir las dimensiones socio-culturales de la educación artística en el papel de la cohesión social y la valoración y respeto a la diversidad cultural. Sus conclusiones se orientan al campo universal de las artes, enfatizando algunos rubros dedicados a las Artes Visuales.

En la Agenda de Seúl se pide a los Estados, los miembros de la sociedad civil, a las organizaciones profesionales y a las comunidades, que reconozcan sus objetivos rectores, apliquen las estrategias propuestas y ejecuten las actividades, en un esfuerzo concertado por hacer realidad el potencial de la Educación Artística de calidad, a fin de renovar los sistemas educativos.

La Agenda de Seúl planteó varios objetivos para el desarrollo de la educación artística:

1. Velar por que la educación artística sea accesible, como elementos esencial y sostenible de una educación renovada de gran calidad.
2. Velar por que las actividades y los programas de educación artística sea de gran calidad, tanto en su concepción como en su ejecución.
3. Aplicar los principios y las prácticas de la educación artística emitidos como conclusiones de las Conferencias de 2006 y 2010.

Algunos países participantes solicitaron capacitar a sus docentes e invitaron a la UNESCO a declarar una Semana para la Educación Artística. Para 2011 se proclama la cuarta semana del mes de mayo como *Semana Internacional de la Educación Artística*, celebrándose por primera vez en 2012, teniendo como objetivo sensibilizar a la comunidad internacional sobre la importancia de la Educación Artística.

El tercer referente a considerar es el documento *Metas Educativas 2021*, elaborado a promoción de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Parte de su contenido examina las Reformas educativas desde 1993 en México y de su reajuste para los planes y programas de estudio en el 2011, entre las cuales incluye que *“la Secretaría de Educación Pública de México instituyó un consejo interinstitucional en el cual existe un consejo de artes, donde se busca promover el debate de la enseñanza de las artes en el contexto de la educación básica orientada a la formación de competencias para la vida”*. (OEI, 2010. p. 102)

Como podemos ver, la Educación Artística es mundialmente reconocida como parte vital del desarrollo de los educandos y de sus habilidades creativas. Se señala su valor crítico para el desarrollo de alumnos reflexivos y de pensadores innovadores.

Este reconocimiento en organismos mundiales en los cuales México tuvo participación y que luego se han integrado como compromisos validados y legalizados nacionalmente, se unen a los elementos desarrollados en el Capítulo I de este trabajo, sobre el valor y el aporte de la Educación Artística.

Pasaremos ahora a revisar más específicamente cómo se presentan las políticas educativas nacionales en relación a las artes.

IV.2. Política Educativa Nacional.

La propuesta de Intervención que diseñaremos y ensayaremos en esta investigación debe tomar también como referente la normatividad educativa nacional, que viene de varias reformas y políticas del sector que se pretende tienen la finalidad de mejorar la calidad de la educación básica en nuestro país.

Planes y Programas actuales nominalmente plantean el desarrollo integral en el alumno, incluyendo su formación artística, como parte de la mejora en el perfil de egreso del estudiante que concluye su educación básica.

Como antecedente, la Reforma de 1993 fue el primer gran intento de la época neoliberal para la reformulación de planes y programas para la educación básica. Como continuidad de esas reformas, actualmente La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) incide sobre cada uno de los tres niveles de la Educación Básica (2004 para preescolar, 2006 para secundaria y 2009 para primaria). Su objetivo es favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, que está explicitado en los Objetivos fundamentales, pero son luego diluidos al combinarlos de manera poco clara con una cerrada y larga lista de “aprendizajes esperados” y una también cerrada y larga lista de “estándares curriculares”. Con esta reforma se pretendía quedaba también formulado un nuevo enfoque pedagógico para la Educación Artística, realizando materiales didácticos para esta asignatura, como las láminas “*Aprender a Mirar*”, y se proponían diversas actividades, pero que no eran claras para su ejecución de enseñanza.

Como comenzamos ya a discutir en el Cap. I, desde la Reforma de 2006 “*la educación artística deja de ser una actividad de desarrollo y pasa a formar parte de una asignatura en el currículo, bajo el dominio de Artes*”. Con esto se reconoce que el arte constituye un campo de conocimiento humano” y parte fundamental del desarrollo personal y social de nuestros alumnos (SEP, 2006; p. 8). Este plan se planteaba la articulación de preescolar, primaria y secundaria, y establecía también que la formación artística es parte esencial del conjunto de competencias para el aprendizaje a lo largo de la vida, el uso de la información, manejo de problemas y la convivencia en sociedad.

La política educativa del sexenio en el que elaboramos este trabajo (2012-2018) es definida inicialmente en Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018, cuyos objetivos generales se desglosan en cinco metas nacionales:

- 1) *México en paz*
- 2) *México incluyente*
- 3) *México con educación de calidad*
- 4) *México próspero*

5) México con responsabilidad global

Consideremos la meta número tres, *México con Educación de Calidad*, que pretendía entre sus objetivos el de ampliar el acceso a la cultura como medio para la formación integral de los ciudadanos. En el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 se establecía además, en el objetivo cinco: *“promover y difundir el arte y la cultura como recursos formativos privilegiados para impulsar la educación integral”*.

Se va entonces consolidando que la política educativa oficial considere a la Educación Artística como parte constitutiva fundamental en la formación integral del individuo, articulando pensamiento y sentimiento en el ser humano hacia su dimensión afectivo-emotiva. La importancia del arte como una asignatura de formación, permitiría de esa forma que el alumno se apropie del conocimiento, tomando su experiencia cognitiva e intrapersonal, pues el aprendizaje parte de su propia experiencia, de sus conocimientos previos; son la fuente principal de donde surge su expresión y la representación de los que ya podría considerarse su arte propio.

Posteriormente el Acuerdo 717 (S.E.P., 2014) , *Normalidad Mínima de Operación Escolar*, Capítulo II, Sexto(b), establecía que *“las actividades que propone el docente deben lograr que todos los alumnos estén involucrados en el trabajo de clase”*.

Este largo camino de reformas tuvo su expresión reciente más sólida en los Programas 2011, incluyendo al de Educación Artística.

IV.3. Las Artes en Planes y Programa 2011.

Hasta 2017 las reformas educativas nacionales tenían su máxima expresión en la llamada Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), la cual culmina un ciclo de reformas curriculares en cada uno de los tres niveles de la educación básica: en el 2004, para la Educación Preescolar; en el 2006 para la Educación Secundaria; en

2009 para la Educación Primaria. Finalmente, en el Programa y Planes 2011, se declaraba como propósito fortalecer el desarrollo de competencias para la vida y lograr un perfil de egreso que, no muy claramente, combinaba los **Propósitos fundamentales** que se enunciaban con la pretensión de cumplimentar los “*indicadores de logro*”, que serían los *aprendizajes esperados* y los *estándares curriculares*, que se establecían. Como se argumentó en IV.1, quedaba entonces poco claro si al concluir su educación básica el alumno debería tener los logros establecidos en los Propósitos establecidos para los Planes y Programas o en el voluminoso listado de *aprendizajes esperados* y *estándares curriculares*.

Se planteaba también terminar de lograr la articulación e integración de los tres niveles (preescolar, primaria y secundaria) y además planteaban como una de las metas centrales “*preservar y orientar hacia un mismo rumbo a la RIEB, las necesidades de desarrollo económico y social, y la herencia ética y cultural de nuestros pueblos que, como mexicanos, nos dan y seguirán aportando una identidad singular y valiosa entre las naciones del mundo*”, todo ello con base en tal nuevo Plan (SEP, 2011. p.11).

Los Programas 2011 para los diferentes niveles y asignaturas contenían entonces Propósitos, enfoques, estándares curriculares y aprendizajes esperados, pretendiendo que mantuvieran la “*pertinencia, gradualidad y coherencia de sus contenidos, así como el enfoque inclusivo y plural que favorece el conocimiento y aprecio de la diversidad cultural y lingüística de México*”. El enfoque por competencias y los llamados *principios pedagógicos* envolvían todo este conjunto, “*con el fin de que cada estudiante pueda desenvolverse en una sociedad que le demanda nuevos desempeños para relacionarse en un marco de pluralidad y democracia, y en un mundo global e interdependiente*”. (SEP, 2011. p. 8)

En particular, la Competencia Artística y Cultural es definida en al Programa de Artística 2011 como “*una construcción de habilidades perceptivas y expresivas que dan apertura al conocimiento de los lenguajes artísticos y al fortalecimiento de las actitudes y los valores*

que favorecen el desarrollo del pensamiento artístico mediante experiencias estéticas para impulsar y fomentar el aprecio, la comprensión y la conservación del patrimonio cultural”.

El Programa de Artes, además de los *Objetivos fundamentales* que ya enunciamos en III.1., incluye además que:

- *Aprecien las cualidades estéticas de diversas manifestaciones y representaciones del cuerpo humano por medio de los lenguajes artísticos para comprender su significado cultural y valorar su importancia dentro de las artes.*
- *Distingan diferentes profesiones e instituciones que se desarrollan en diferentes entornos culturales relacionadas con la creación, investigación, conservación y difusión de las artes.*

Y sobre los rubros del *Enfoque Didáctico* en Artística, ya indicados en III.1., el Programa enuncia también que:

“La escuela secundaria busca que los alumnos amplíen sus conocimientos en una disciplina artística y la practiquen habitualmente. Para 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”.

En nuestro trabajo cotidiano concreto los docentes de Artes Visuales, debemos lograr que los objetivos estén alineados en primer lugar a los *Propósitos fundamentales* que se enuncian para la Educación Artística en general, que ya revisamos. Luego, en función de éstos, se pueden asumir y combinar los objetivos ya específicos que se plantean para Visuales, y que aparecen en la pág. 25 del mismo Plan 2011 de Artes para Secundaria, en los que se pretende

que los alumnos:

- *Valoren la imagen como portadora de información visual sobre el mundo, al identificar y manejar los elementos básicos del lenguaje visual, lo que permitirá fomentar una actitud crítica y decodificar diferentes mensajes.*
- *Aprecien las cualidades visuales del entorno en la realización de proyectos creativos individuales y colectivos que giran alrededor de esos ambientes, para comprender la forma y el contenido de distintos medios bidimensionales y tridimensionales, e interpretarlos desde un punto de vista personal y estético.*
- *Utilicen distintas técnicas y materiales de producción visual para experimentar las posibilidades expresivas de la abstracción.*
- *Comprendan algunas manifestaciones del arte moderno y contemporáneo, y lo apliquen en imágenes diversas.*

Después esos objetivos específicos tienen un desglose en tres rubros denominados como *Ejes de enseñanza en la disciplina*:

*La **Apreciación**, que está integrada por contenidos que favorecen el desarrollo de la percepción visual de los alumnos.*

*La **Expresión**, que está 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.*

*La **Contextualización** aborda el cambiante papel que ha tenido la imagen en distintas épocas y lugares.*

Luego en el Programa sigue una lista de *aprendizajes esperados* que se presentan como asociados a esos ejes disciplinares, pero que no son necesariamente los que responderían a las necesidades individuales, grupales y contextuales de los alumnos en las diferentes regiones y las diferentes escuelas. Por ello los docentes debemos

tomarlos con la apertura y flexibilidad que las mismas reformas plantean, para no convertirlos en forzamientos para alumnos y para profesores. Sin embargo ello conlleva que el docente también deba considerar la tarea de lidiar con la presión por parte de algunos directores, asesores y supervisores, de concentrarnos en esa cerrada lista de *aprendizajes esperados*, abstrayendo en los hechos de los postulados primarios establecidos en los Propósitos fundamentales de la asignatura.

Más allá de la apariencia de preocupación por la calidad educativa, la justificación real de esos Planes fue la satisfacción de demandas de organismos internacionales que además no tienen un carácter educativo, como la OCDE o el Banco Mundial. Por ello es menester clarificar su credibilidad o eficacia real respecto de las tareas y acciones necesarias para generar espacios de imaginación y desarrollo creativo, pues en los hechos la aplicación de los Planes en el día con día permite que muchos de los funcionarios educativos decidan discrecionalmente, de forma arbitraria y unilateral, la medida en que se hace efectiva o no la intención de acercar al alumno a un pensamiento cada vez más crítico y reflexivo. Dejar esa situación así dejaría en el aire ese breve respiro, de apoyo, bañado de comprensión, y los auxilios a una necesidad de expresión que para el alumno resulte concreta y tangible.

La estructura del sistema educativo y del Plan 2011 nos lleva a que al entrar a nuestras aulas se vuelva imprescindible la reflexión sobre la situación de los alumnos, de la asignatura y de mi actividad docente. Hay que considerar que una parte de nuestra cotidianeidad significa lidiar con inevitables y diversos inconvenientes que van más allá de simplemente *enseñar* o promover las artes visuales.

No como escudo ante los inconvenientes para el docente, sino como necesidad para los niños y adolescentes cuya formación nos ha sido encomendada, los profesores en la actualidad debemos convertirnos en permanentes diseñadores y directores de estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo integral del alumno.

Con lo que hemos descrito hasta ahora, en el sistema educativo del cual formamos parte, resulta que el barco que queda más a la deriva es el docente. Es así porque además de las contradicciones internas del currículum tenemos que hacer malabares semestre con semestre para atender presiones institucionales orientadas a veces a que no se permita la evaluación seria, valorar la aprobación y asumir la eventual reprobación, principalmente de los alumnos que atendemos que son los de tercer grado, bajo el argumento de que estaríamos impidiendo que concluya su educación básica “*sólo*” por la insignificante asignatura de educación artística, que no consideran una *razón suficiente* para detener el certificado correspondiente.

V. MARCO TEÓRICO.

V.1. Cultura, Significatividad y Aprendizaje

El problema de investigación que estamos abordando es la disposición de los alumnos, que conlleva también ocuparse de la significatividad de los contenidos que trabajamos con ellos. Y según la teoría de Ausubel es así debido a que considera que el interés del alumno es uno de los requisitos centrales para el aprendizaje. Según él, el interés se complementa y retroalimenta con la significatividad de los contenidos, es decir, que puedan entrar en interacción o *renegociación de significados* con lo que denominó *Conocimiento Previo (C.P.)*, que es lo que el alumno tiene en su mente, lo que piensa y sabe del mundo y de la vida, y las inquietudes de conocimiento asociadas a ello. Y aunque ésta teoría sigue siendo relevante en las discusiones educativas en todo el mundo, para nosotros es además muy pertinente para nuestra investigación, pues aborda precisamente esa vinculación entre las ideas que tiene el alumno, y de lo que puede resultarle significativo respecto de las artes visuales en el ámbito educativo.

Pero ese *Conocimiento Previo* de nuestros alumnos, así como buena parte de la formación de sus procesos mentales, dependen esencialmente del entorno social en el que se encuentran, su cultura, valores estéticos, y de sus intereses tanto comunitarios como particulares. Por ello debemos también apoyarnos en una parte de las teorías de Vygotsky, quien plantea que el desarrollo individual no puede ser entendido sin considerar el contexto social y cultural en el que cada uno está inmerso, pues los procesos mentales superiores del cada individuo (pensamiento crítico, toma de decisiones, razonamiento) tienen su origen principal en los procesos sociales, que en primer acercamiento se expresan por vía de la relación con sus

amigos, su familia, sus vecinos, la escuela, la calle, los grupos urbanos a los que acuden y demás grupos sociales que cada uno de ellos es partícipe. Es una concepción psicopedagógica que destaca la interacción entre el desarrollo de las personas y el entorno socio-cultural en el que viven.

Pero si bien éstos dos primeros componentes teóricos estarían en acuerdo con gran parte de los elementos que hemos señalado en los Capítulos I y III, la forma en que son concebidas tanto la *cultura* como la *educación artística* por los agentes educativos directos (alumnos, docentes, autoridades, padres) ha sido también señalada por nosotros como fuente de grandes presiones que nos llevan-obligan a presentar a los alumnos *contenidos* de escasa o nula significatividad para ellos, convirtiéndose entonces en un obstáculo fundamental para el proceso. Por ello necesitaremos entonces dotarnos también de elementos teóricos que nos permitan comprender esa confusión respecto a una errada concepción de “culturización” que impone los valores de una *cultura afirmativa* por encima de los valores y concepciones estéticas propias de nuestros niños y jóvenes, negándoles con ello el desarrollo de la expresión artística y con ello la adquisición de herramientas que les darían la posibilidad de apreciar otros *lenguajes* artísticos históricos.

Aunque consideramos importante rescatar el valor de las experiencias más universalizadas de la cultura, y por tanto su posible valor para enriquecer la formación de los alumnos una vez que logremos su disposición a conocer y apreciar otros lenguajes expresivos, el tercer componente teórico consistirá en una revisión al concepto Cultura, y un fundamento de nuestro rechazo las tendencias *cultistas* que provienen de los sistemas educativos antiguos, que no fueron producto sólo de un incipiente desarrollo de la psicopedagogía, sino que son parte de un fenómeno sociológico que Herbert Marcuse denominó *cultura afirmativa*, y que promueve la reproducción de la sociedad dominante dada.

No desarrollaremos aquí amplias discusiones o recorridos teóricos profundos sobre los trabajos de Ausubel, Vygotsky, Marcuse o el

concepto antropológico de Cultura, sino que pretendemos dotarnos de definiciones fundamentales sobre conceptos centrales relevantes y que, al permitirnos establecer una relación entre Cultura, Significatividad y Aprendizaje, nos permita trabajarlos de manera concreta en nuestra investigación.

Al final este Capítulo presentamos algunas conclusiones que estos elementos teóricos nos arrojan para orientar la promoción de las actividades de la asignatura y por tanto de la formación artística de nuestros jóvenes.

V.2. Elementos de las teorías de Ausubel.

Ausubel intenta responder a la pregunta de cómo se produce un aprendizaje no memorístico sino *verdadero* (significativo), es decir, uno que realmente se vuelva parte del *aparato cognoscitivo* del que aprende, de forma que luego pueda llegar a ser efectivamente utilizado o *'movilizado'*. Y él responde planteando que se produce por la *subsunción* entre lo que el alumno ya sabe y los nuevos elementos que se le presentan al alumno, ya sea por descubrimiento o porque el docente se los provee. Por ello, sintetiza este autor, *"si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente"* (Ausubel, 2014; p. 1)

En la interpretación de Hernández (2006), para Ausubel, el aprendizaje significativo es producto de un proceso en el que quien aprende vive una interacción entre lo que ya tiene en su mente y la nueva información que recibe del entorno. Ese aprendizaje resulta de una efectiva interacción de significaciones entre lo que el alumno tiene en su mente (lo que *'sabe'* del mundo, de la vida, su cultura, sus creencias, intereses, inquietudes, curiosidades, miedos, etc.) y lo que la realidad o los docentes les ponen al acceso.

Rodríguez cita a Ausubel (2011, p. 31) para rescatar el valor de esta concepción se basa no sólo *"en su sustancialidad (no literalidad)"*,

sino también “*en su carácter no arbitrario*”, es decir, que para que el alumno aprenda no podemos ponerle cualquier cosa enfrente y pretender que la aprenda.

Los postulados del constructivismo y el *aprendizaje significativo* significan asumir que “*el Nuevo Conocimiento tendrá como base a los conocimientos con los que previamente cuenta el estudiante, de tal forma que lo que debe hacer el profesor es ubicar cuáles son esos saberes previos, pero no para construir conocimiento a partir de ellos, sino para hacer que surjan, que aparezcan, los conceptos que ya tiene el estudiante, para que los relacione con los que expone el profesor, y con ello construya y dé significado a nuevos conocimientos” (Ausubel, 2014; pp. 102-109). Esto nos lleva a asumir que es obligado indagar y tomar en cuenta ese *Conocimiento Previo* de nuestros alumnos, sus saberes, cultura, creencias, valores estéticos, etc.*

Según Rodríguez, para Ausubel lo que el alumno *sabe* en un momento dado es un todo, un conjunto complejo, organizado, y relativamente sólido, que presenta muchas relaciones e interacciones, algunas más lógicamente consistentes que otras, agrupadas *formando una red conceptual* (2008, p. 78). Ese complejo es denominado **estructura cognoscitiva** y es en tal estructura en donde se encuentra *lo que recordamos*, o sea, lo que ponemos en juego para interactuar con el mundo. ‘*Movilizamos*’ (ponemos en acción) predominantemente los *saberes* que están más fuertemente integrados a esa *estructura cognoscitiva*. De ahí que la prueba central para saber si hemos aprendido algo es ver si podemos *movilizarlo*, ponerlo en ejecución en algún ámbito o momento de la vida.

Según (Hernández, 2006) la teoría de Ausubel implica que nuestra necesidad primaria es *averiguar*, indagar, conocer, el **Conocimiento Previo** del alumno. Pero ese concepto se refiere a todo el *aparato cognoscitivo* del alumno, o sea, todo lo que hay en su mente, lo que ‘sabe’ del mundo, de la vida, sus intereses, inquietudes, curiosidades, miedos, su cultura, sus creencias y convicciones, etc. No se refiere limitadamente a los conocimientos académicos que el alumno ha adquirido ya con anterioridad, como saber aritmética antes de

aprender álgebra (a esos les denomina *conocimientos de requerimiento*), sino que se refiere a todo su pensamiento.

Hernández (2006, pp. 87-88) indica que como consecuencia de esos postulados, existen varios requisitos fundamentales para que se dé el Aprendizaje Significativo, de los cuales aquí resaltaremos algunos:

a) *El material a través del cual se presenta la nueva información (NI), que puede ser un discurso escrito u oral, debe tener significatividad lógica o potencial: adecuada organización, estructuración y secuenciación, apropiada coherencia, sentido y direccionalidad, de la cual puedan extraerse un gran cúmulo de significados potenciales;*

b) *El estudiante o aprendiz debe poseer conceptos relevantes o subsumidores pertinentes para asimilar las nuevas ideas; o sea, la NI debe poseer significatividad lógica y psicológica para la preexistente estructura cognoscitiva del estudiante;*

e) *El estudiante debe estar motivado o dispuesto a asimilar la NI no en forma arbitraria, sino atendiendo a su significado; es decir, el alumno debe querer aprender o estar dispuesto a aprender significados y atribuir sentidos al material de aprendizaje.*

Ausubel establece por tanto que el interés del alumno es indispensable para el aprendizaje, es decir, su *disposición a correlacionar de manera no-arbitraria* lo que ya tiene en su mente con la Nueva Información que su experiencia o el docente le proveen. Es, simplemente, la disposición a escuchar y pensar en lo que les estamos presentando.

Por *significatividad lógica* entonces entendemos que la Nueva Información (los '*contenidos*') que presentamos al alumno deben ser coherentes, en tanto *significatividad psicológica* implica que esos *contenidos* también deben corresponderse, poder correlacionarse, con su Conocimiento Previo, con lo que existe ya en su mente, sus

inquietudes, sus saberes, su cultura, sus valores estéticos, etc.

Este factor, el interés, disposición o motivación del alumno, guarda relación inmediata con nuestra investigación. Si bien Ausubel lo refiere como la *disposición del alumno para correlacionar de manera no arbitraria la Nueva Información con su Conocimiento Previo*, tal interés *“debe entenderse como algo que hay que crear y no simplemente como algo que ‘tiene’ el alumno/a. Se despierta interés como resultado de la dinámica que se establece en clase”* (Romero, 2009).

Hernández (2006, p. 101) refiere a Novack para indicar al interés-disposición como elemento emotivo-afectivo esencial, pues *“una de las condiciones esenciales para que ocurran aprendizajes significativos es que el alumno mantenga un grado de voluntad necesaria; que quiera aprender. Así, debe quedar claro que aprender significativamente implica no sólo lo cognitivo, sino también lo afectivo, lo experiencial y/o lo relacional... implica un fuerte componente volitivo -tanto intencional como motivacional- de querer aprender”*. Y esto para nosotros implica evadir las diversas predisposiciones en contrario, como imponerles estéticas o valores. No sólo le resultan todavía ajenos (distanciados, divergentes) a su C.P. debido a que no han obtenido o no les hemos dado aún elementos para acercarse a esos otros lenguajes, sino que también les significan ver a la asignatura y a la escuela como fuente de imposiciones y de poder que les resultan repelentes.

Para Hernández (2006; p.100), que el alumno tenga esa voluntad dependerá en gran medida del *“sentido que se atribuya a la situación de aprendizaje. El aprendizaje significativo no sólo modifica nuestro modo de saber y comprender las cosas (la dimensión cognitiva), sino que también transforma el sentido (la dimensión afectivo-motivacional) que éstas tienen para nosotros”*. De manera específica, *por ‘sentido’ deben entenderse aquí los componentes afectivo-motivacionales que pone en juego el alumno y que influyen de forma importante en el modo en que se perciben las situaciones de*

aprendizaje. Dichos componentes son, entre otros: el autoconcepto (particularmente el autoconcepto académico); las expectativas de logro; la representación de la tarea y de las acciones del maestro; los intereses y atribuciones del alumno y sus sentimientos de competencia. Todo lo anterior forma parte del contexto social, afectivo y cognitivo que el alumno interpreta y emplea para atribuir sentido al aprendizaje y construir significados”.

Nosotros entonces debemos cuidar mucho que los *contenidos* que les presentamos a los alumnos tengan siempre elementos que permitan interacción o diálogo con su Conocimiento Previo, pues de otra forma provocaríamos que ellos no se interesen y les resulten irrelevantes o insignificantes.

Para Ausubel (2014, p. 18) cuando hay Aprendizaje Significativo la Nueva Información que presentamos a los alumnos es correlacionada por ellos de modo *no arbitrario* y sustancial (o sea, no repitiéndolo exactamente) con lo que ya saben, o sea, que es relacionada con algún elemento que ya está en la mente del alumno y que resulta relevante respecto de su estructura cognoscitiva, como podrían ser una imagen, un símbolo que les resulte ya significativo, un concepto o una proposición.

¿La motivación o disposición es entonces un requisito para el aprendizaje o un resultado de éste? La relación recíproca entre motivación y aprendizaje necesita ser aquí recalcada, pues por un lado estamos planteando que es un requerimiento que el alumno tenga interés, y por otro lado también decimos que debemos nosotros cuidar el aspecto emotivo-afectivo que se traduce en motivación o falta de ella. Para Díaz-Barriga y Hernández (2010, p. 53), la motivación involucra elementos tanto cognitivos como afectivo-emocionales. Y aunque ésta disposición es visible en primer lugar por parte del alumno, nosotros también jugamos un papel pues, como dijimos, la relación entre motivación y aprendizaje no es unidireccional sino es particularmente recíproca.

Ausubel, Novak y Hanesian dicen que este aspecto emotivo-afectivo es interpretado de manera diversa; desde una concepción que

considera que sin motivación no existirá aprendizaje, hasta la interpretación contraria que no la considera como factor determinante para ello. Ellos entonces plantean que *“aunque es un factor importante que facilita mucho el aprendizaje, no es de ninguna manera una condición indispensable”* y resaltan múltiples interpretaciones de mediados del Siglo XX en las que predomina la tendencia a resaltar el rol motivacional intrínseco y positivo que proviene de la curiosidad, la exploración, la actividad, la manipulación, la competencia y la necesidad de estimulación (Ausubel, 2014; p 349).

Así pues, si nuestros alumnos muestran poco interés hacia las clases de Educación Artística, la teoría ausubeliana nos lleva a considerar tres necesidades:

a) en primer lugar es importante conocer su C.P., sus gustos, ideas e inquietudes, para poder tener elementos que nos permitan presentarles contenidos que tengan significatividad lógica y psicológica.

b) también necesitamos buscar estrategias que rompan con la indisposición que nuestros alumnos tienen hacia la escuela, hacia la asignatura y hacia el conocimiento académico en general.

c) debemos buscar experiencias de aprendizaje que les resulten significativas y satisfactorias emotivo-afectivamente, pues ello retroalimentará recíprocamente con el incremento de su motivación.

De esta forma podríamos conseguir la asociación de conceptos, técnicas y manifestaciones artísticas ancladas a su conocimiento previo, es decir, que sean relevantes en su cultura y sus ideas previas; estaríamos aportando una manera de representar y relacionar sus ideas, palabras o imágenes con el arte, y se logren entonces aprendizajes significativos, reconocidos y producidos en la escuela.

Como plantea Díaz-Barriga (2003) a partir de su interpretación de Ausubel, gana entonces importancia vital la credibilidad y confianza de y en los alumnos mediante el reforzamiento de actividades que le generen un significado.

V.3. Elementos de las teorías de Vygotsky.

La teoría de Vygotsky se centró en cómo la relación entre el individuo y la sociedad es fundamental en el desarrollo de la persona; *“pensaba que los patrones de pensamiento del individuo no se deben [fundamentalmente] a factores innatos, sino que son producto de las instituciones culturales y las actividades sociales”* (Meece, 2000;p. 127). Es por ello que cuando la persona va internalizando los efectos de sus interacciones sociales, es como se va dando el desarrollo de sus capacidades intelectuales.

Vygotsky (1966) considera que en el desarrollo de las habilidades cognitivas es esencial su nexo con las capacidades del habla o lenguaje oral, que no se dan de forma individual sino necesariamente sólo de manera social. Y opuesto a considerar como fundamentalmente innato o biológico el pensamiento verbal, sostiene que *“está determinado por un proceso histórico-cultural y tiene propiedades específicas y leyes que no pueden hallarse en las formas naturales del pensamiento y la palabra”*.

Estudió el origen social del pensamiento y sostuvo que *“cada función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero en el nivel social y luego en el individual, primero en medio de otras personas (inter-psicológica) y luego dentro del niño (intra-psicológico). Esto aplica igualmente para la atención voluntaria, la memoria lógica y la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones reales entre individuos”* (Vygotsky, 1979). Al ser el inter-psicológico el nivel de inicio, para nosotros significaría por ejemplo que, si en nuestra aula lográramos generar una dinámica social que atraiga al conjunto a una cierta tarea, muy probablemente integraría también a los individuos más apáticos y/o auto-segregados, como algunos que recurrentemente tenemos en algunos grupos de Artística.

El desarrollo intelectual de la persona podría explicarse solamente *“en términos de interacción social”*, y se conformaría por la *“interiorización de instrumentos culturales (como el lenguaje) que*

inicialmente no nos pertenecen, sino que pertenecen al grupo humano en el que nacemos, el cual nos transmite los productos culturales a través de la interacción social". Y es ese, según Stephenson y Sangrà (s/f), es el rasgo distintivo de la elaboración de Vygotsky.

Entonces, según estos autores, el papel principal del proceso recae en la cultura. Citando el trabajo *Mente en sociedad* (Vygotsky), "*el desarrollo individual no se puede entender sin referencia al medio social... en el que el niño está incluido. El niño utiliza alguna clase de 'herramienta' o 'signo' para convertir relaciones sociales en funciones psicológicas*".

La interacción mediante el lenguaje resulta así de primera importancia para nosotros porque, si ello es lo que permite el desarrollo de las *funciones psicológicas superiores* y de las capacidades intelectuales, debemos entonces poner mucha atención a los modos sociales que en nuestras aulas se da la interacción comunicativa del alumno, no sólo con el profesor sino también y quizá más relevantemente con sus pares. Por tanto deberá ser un factor que consideremos, observemos y planifiquemos con cuidado, pues nuestra labor consiste en lograr el fortalecimiento de tales habilidades psicológicas superiores asociadas al desarrollo cognitivo y académico en general, y a su desarrollo artístico en particular.

Vergara (2017), ratifica estas consideraciones al plantear que la teoría sociocultural se centra "*no sólo en cómo los adultos y los compañeros influyen en el aprendizaje individual, sino también en cómo las creencias y actitudes culturales influyen en cómo se desarrollan la enseñanza y el aprendizaje*". Nosotros entonces tendríamos que tomar en cuenta que el fundamento social del aprendizaje se asienta sobre la interacción entre personas dentro de un núcleo social (alumno y alumno, alumno y maestro, alumno y familia, y en general todas las relaciones que se dan en la vida social de nuestros alumnos). Para ilustrar esto, el autor plantea un ejemplo de diferencias culturales que tienen que ver con el desarrollo de habilidades cognitivas: "*mientras que una cultura puede enfatizar*

estrategias de memoria tales como tomar notas, otras culturas podrían emplear herramientas como los recordatorios o la memorización”.

En ésta interpretación de Vergara, para Vygotsky "el desarrollo cognitivo se debe a las interacciones sociales de formación guiadas dentro de la zona de desarrollo próximo como los niños y sus pares logran la co-construcción del conocimiento"... e igualmente "el entorno en el cual crecen los niños influirá en lo que piensan y en la forma en como lo harán". Este "diálogo cooperativo o en colaboración" se convierte así en el motor central del proceso.

La dinámica de comunicación dentro del grupo social en que nos encontramos en cada momento es entonces crítica pues contiene la potencialidad de desarrollo de nuestros alumnos y en la que operan tanto el concepto de *el Otro más experto* como el de *Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)*, que Vergara (2017) resalta en su trabajo.

No es raro que entre los docentes se tenga la creencia de que *el Otro más experto* es un maestro o un adulto pero no es principal o necesariamente así. El mencionado autor sostiene que "muchas veces, puede tratarse de los compañeros de la misma edad pero que poseen un mayor conocimiento o experiencia en un tema específico"; los *saberes* y habilidades que conforman la cultura de nuestros alumnos, que incluyen sus formas comunicativas y su modo de adentrarse en la explosión tecnológica y mediática, son todo parte del mencionado *diálogo cooperativo* o *diálogo en colaboración* que según la teoría de Vygotsky es fundamento para el desarrollo de las funciones psicológicas superiores de cada uno y también el desarrollo de las habilidades de comunicación con los otros.

El '*Otro más experto*' es un concepto indispensable para entender a su vez el concepto ZDP, que se define como la diferencia entre lo que una persona puede aprender de forma independiente y lo que puede aprender en un entorno o grupo social. Es así porque la interacción en esos grupos sociales fomenta interacciones de lenguaje que

promueven y organizan los procesos inter-psicológicos e intrapsicológicos. En cada diferente grupo (social o académico), prácticamente siempre existirán uno o varios participantes que en distintos momentos y en distintos aspectos podrán conocer o haber entendido mejor algo en particular, convirtiéndose en el “experto” que amplía la ZDP y con ello las posibilidades de aprendizaje de todos los participantes.

Judith Meece confirma que la Zona de Desarrollo Próximo no sólo refiere al incremento de la potencialidad para adquirir conocimientos, sino también a otras funciones superiores *“que están en proceso de desarrollo pero que todavía no se desarrollan plenamente”* (2000, p. 131). Y esos procesos psicológicos no incluirán solamente a los “aprendizajes” específicos en un aula, sino también las diversas habilidades de pensamiento que hemos ya mencionado, así como la formulación de estrategias, la atención voluntaria, la memoria lógica y la habilidad para comprender o formar conceptos, y también -muy importante para nosotros- la iniciativa creativa.

Vergara considera que esa dinámica de la ZDP y la función del *‘el otro más experto’* justifican promover que los docentes aprendan y se habitúen a utilizar dinámicas de aprendizaje cooperativo y colaborativo que involucren al conjunto social que es el aula. Dice también que las teorías de Vygotsky tendrían actualmente aplicación en la denominada *“enseñanza recíproca”*, *“que se utiliza para mejorar la capacidad de los estudiantes para aprender e involucrase en su proceso de aprendizaje, observando a sus compañeros y docentes a través de un dialogo con respecto a fragmentos de textos”* (2017).

Lo principal que el trabajo de Vygotsky aporta en nuestro trabajo es la claridad de que es fundamental considerar las relaciones sociales y de comunicación que se dan en el aula, que son particulares del grupo social que se conforma en la misma aula y en donde también entran en juego las culturas y subculturas de las que somos partícipes tanto los alumnos como nosotros mismos como docentes. Por ello se hace

ahora necesario precisar justamente el concepto “Cultura”, cuya concepción es fuente de discusiones y consideraciones al momento de diseñar, impartir y evaluar las asignaturas relativas a la Educación Artística.

V.4. Herbert Marcuse y la *Cultura Afirmativa*.

Tener una cultura, es decir, estar inserto en una cultura, suele confundirse con la pretensión de “ser culto”, o sea, conocer sobre diversas otras culturas, principalmente aquellas que son consideradas ‘*expresión máxima*’ de la *civilización*. La misma ciencia que estudia centralmente la cultura, la Antropología, ha tenido una evolución que va desde estudiar a *los otros* (los que no tienen raíz europea) para diferenciarlos como *inferiores*, a estudiar como válidas y valiosas por sí mismas a todas las culturas, sin asumir a ninguna como *superior*.

Desafortunadamente aún es común encontrar que mucha gente considera que ser *culto* es principalmente conocer lo que les es presentado como *expresiones superiores de la civilización humana*, y a considerar inferiores a las demás, incluida aquella a en la que uno está inserto.

Cultismo y Cultura

Campo (2008) indica que desde el establecimiento de la Antropología como ciencia independiente, en el Siglo XIX, era “*vinculada con la investigación y análisis de la cultura de ‘los exóticos’, de ‘los otros’*”... “*La antropología surge en un marco colonialista... las ciencias sociales sirvieron de justificación ideológica a las pretensiones expansionistas de los estados europeos (principalmente ingleses y franceses)*”. Su papel era justificar la dominación colonialista presentando a Europa “*como punto máximo de desarrollo o evolución intelectual y cultural, por lo cual, el resto de sociedades, de acuerdo a estas intenciones, debían acogerse a los parámetros instaurados por la razón colonial-europea*”. Con ello establece la pretensión de que la *cultura* o la concepción del hombre

es sólo una y que entonces sería *universal*, por lo que lo diferente sólo indicaría “*el nivel de civilización alcanzado por las distintas sociedades y ...el que no se asemejaba a este patrón de Estado-nación [de Occidente] era considerado como ‘primitivo’, ‘salvaje’ o ‘incivilizado’*” (p. 17).

Reyes (2016) plantea que es así como surgió la idea de la ‘*alta cultura*’ o ‘*cultura elevada*’, que fue reforzada por la tendencia “*heredada del cultista siglo XIX*”, que la considera como el conjunto de expresiones y obras “*más altas del espíritu y la creatividad humana en las bellas artes*”. Este mismo autor recupera las palabras de Fischer: “*se dirá así de un individuo que tiene cultura cuando se trata de designar a una persona que ha desarrollado sus facultades intelectuales y su nivel de instrucción*”.

Bajo esa lógica, continúa Reyes, se impone entonces el *Cultismo* como la creencia de que “*un individuo que conoce de las más altas manifestaciones del espíritu humano tiene que ser diferente a la gente común, demostrando su alto nivel de cultura mediante maneras refinadas de trato con los demás, asignándole la calificación de ‘culto’; por contraposición, una persona con un escaso nivel de educación y refinamiento pasa a ser ‘inculto’ o de ‘escasa cultura’*”. Esa es una concepción retrógrada de *Cultura* que pertenece “*definitivamente a la Europa refinada del siglo XIX, y se acerca mucho al concepto usual, tradicional de la calle o el común de la gente*” (198).

Campo (2008, p. 17) indica que fue sólo después cuando esos estudios antropológicos de ‘*los otros*’ en las colonias llevaron a concepciones más abiertas sobre la cultura y sobre la antropología misma (Malinowski, Evans-Pritchard, Firth, Radcliffe-Brown), llegando a definiciones menos limitadas. Por ejemplo, Barfield (2000) cita la de Tylor, quien define a la *Cultura* como “*ese todo complejo que integra saber, creencia, arte, moral, ley, costumbre y cualquier otra capacidad y hábito adquiridos por el humano como miembro de la sociedad ... comprende aquellos rasgos humanos aprendidos o que pueden aprenderse y que, en consecuencia, se transmiten social y*

mentalmente más que biológicamente; ...es en cierto sentido un 'todo complejo' " (p. 183).

Según Reyes (2016), para la antropología la cultura *"indica una forma particular de vida, de gente, de un período, o de un grupo humano" y "está ligado a la apreciación y análisis de elementos tales como valores, costumbres, normas, estilos de vida, formas o implementos materiales, la organización social, etc."*. Según éste autor, el concepto antropológico de Cultura *"nos permite apreciar variedades de culturas particulares: como la cultura de una región particular, la cultura del poblador, del campesino; cultura de crianza, de la mujer, de los jóvenes, cultura universitaria, culturas étnicas, etc."* (p. 198).

En su *Diccionario Básico de Antropología*, Campo define que la Cultura es inicialmente *"un complejo de peculiaridades tangibles e intangibles (cognitivas y emocionales), que se presentan en una sociedad o grupo humano. La cultura se refiere a todos los estilos de vida, los rituales, las ceremonias, las expresiones artísticas y tecnológicas, los sistemas de creencias, los sentidos expresados en las relaciones sociales, etc. Es una construcción social que surge de la necesidad de establecer espacios vitales de significación, por lo que se deduce que es algo dinámico, en permanente reconstrucción"* (2008, p. 49)

Estas definiciones, alejadas de la idea de una *cultura superior*, son actualmente no sólo de la antropología. Por ejemplo el prestigiado *Diccionario de Sociología* de Gallino (1995) define Cultura como *"patrimonio intelectual y material, casi siempre heterogéneo pero a veces relativamente integrado, a veces por el contrario internamente antagonista, en general durable pero sujeto a continuas transformaciones de ritmo variable de acuerdo con la naturaleza de sus elementos y de las épocas, constituido por: valores, normas, definiciones, lenguaje, símbolos, señas, modelos de comportamiento, técnicas mentales y corporales que poseen funciones cognoscitivas, afectivas, expresivas, valorativas, y manipulativas"*.

Barfield (2000) refiere como antecedentes concepciones que vienen

ya desde inicios del Siglo XX, como la de Boas, quien *“usó el plural ‘culturas’, que eran diferentes y no podían medirse con un presunto patrón único de progreso... si bien los seres humanos por doquier poseían en gran medida el mismo legado biológico, la naturaleza humana era tan plástica que podía sustentar un verdadero caleidoscopio de valores, instituciones y comportamientos varios en diferentes culturas”*(p. 183). El mismo Barfield plantea que en la época actual los antropólogos avanzan aún más y se aproximan a definir a la *cultura* de diversas maneras,

*“todas diseñadas para aprehender el concepto de forma más completa y convincente, que va más allá de la afirmación defensiva de que la cultura no es única sino inimaginablemente diversa... Una opción ha sido tratar la cultura como sistema de símbolos que comprenden el lenguaje, el arte, la religión, la moral y (por principio) todo cuanto se revela organizado en la vida social humana. Ello tiene el efecto de conferir a la cultura algo del orden y la concreción que se observan y pueden estudiarse sistemáticamente en el **lenguaje**. Sin embargo [esta visión] excluye la dimensión práctica y material”*.

Esta ampliación del alcance de la definición de Cultura es expresado en un fragmento de la que hace Reyes, cuando indica que *“el hombre humaniza e incluye en su cultura lo que hace, asume culturalmente desde lo más vulgar o lo más común, hasta lo más sublime. En resumen, la cultura implica normas, aprendizaje, reflexión, modelos comunes y proyectos”* (2016, p. 198).

Así como se reconoce entonces la validez por sí mismas de todas las culturas y la no ‘superioridad’ de alguna, también se reconoce la diversidad que podemos encontrar dentro de una misma cultura.

Barfield define el concepto **“Sub culturas”** como: *“Grupos con características culturales o modos de vida distintos dentro de sociedades mayores de las que forman parte o con las que se asocian. Ejemplos clásicos son los grupos étnicos, las minorías mediadas, los*

niños o las clases" (2000; p. 613). Nosotros entonces tenemos que considerar esas *subculturas*, evitando considerarlas como expresiones inferiores y asumiéndolas como expresión particular y parcialmente diferenciada dentro de un todo más amplio. Esas culturas y subculturas son 'válidas'; son hechos culturales con sus propias características y valores, y eso guarda relevancia especialmente para nuestros alumnos, pues es una fuente primaria tanto de sus ideas, lenguajes, sus intereses y sus concepciones estéticas particulares.

Función dominante de la *Cultura Afirmativa*

Aunque la antropología y otras ciencias como la sociología ya han dejado atrás la concepción de que una cultura sea *superior* a las otras, en la realidad sigue existiendo una gran tendencia a diferenciarlas de esa manera. Y la razón de que persista esta forma de juzgar el valor de diferentes expresiones culturales se encuentra en las relaciones de poder dentro de nuestras sociedades.

Si ya hay tanta claridad sobre que las diversas expresiones culturales son todas válidas, entonces tendríamos que preguntarnos porqué en diversos sectores sociales persisten presiones hacia el 'cultismo' que coloca a expresiones culturales *clásicas* o *universales* como '*superiores*' y por encima de las culturas propias.

El sociólogo Herbert Marcuse responde planteando que la cultura ha terminado siendo también utilizada como parte de los *moldes represivos* con que la sociedad burguesa se sostiene en condición de dominación (UNESCO-IA, s/f).

Para Marcuse, eso que referimos como *cultismo* confluye con la consolidación y desarrollo de la burguesía y lo hace servir a sus intereses. Se trata de "*una determinada forma histórica de la cultura que en adelante será denominada **cultura afirmativa***", y que pertenece a la época burguesa, una época que "*a lo largo de su propio desarrollo ha conducido a la separación del mundo anímico-espiritual*" pretendiendo diferenciarlo y colocarlo por encima de la vida material de la *civilización*.

Tal *cultura afirmativa* tiene como característica fundamental afirmar que se trata de “*un mundo valioso, obligatorio para todos, que ha de ser afirmado incondicionalmente y que es eternamente superior, esencialmente diferente del mundo real de la lucha cotidiana por la existencia*” (1967, Apartado 1).

Al pretender que es una especie de *mundo espiritual* superior e independiente de la realidad, el arte es presentado como “*medium de la belleza*” que se convierte en una realidad aparente “*que ni el filósofo ni la religión pueden alcanzar*”. Se le convierte en un ideal que tiene sin embargo una finalidad muy concreta que es “*que el individuo pueda someterse al ideal de una manera tal que en él crea reencontrar sus anhelos y necesidades fácticas como realizadas y satisfechas, el ideal tiene que tener apariencia de satisfacción actual*”. Marcuse, retomando palabras de Goethe, dice que esa ilusión es posible porque “*el espíritu humano se encuentra en una situación estupenda cuando honra, cuando adora, cuando ensalza un objeto, ensalzándose a sí mismo*” (1967. Apartado 2).

No quiere decir que las expresiones artísticas de esa *cultura afirmativa* sean irreales o falsas sino que en cierta forma se volverían ilusorias porque “*una bella obra de arte ha recorrido todo el camino y es entonces, nuevamente, una especie de individuo al que abrazamos con simpatía, del que podemos apropiarnos*”, de forma que obtenemos una satisfacción inmediata, pero privándonos de recorrer nosotros mismos esos caminos de creatividad que son los que en realidad construirían nuestro espíritu. Pero en la belleza de una notoria obra de arte “*por un instante, el anhelo queda colmado; quien la contempla siente felicidad. Y una vez que esta belleza tiene la forma de la obra de arte, es posible repetir siempre este instante bello*”. Privarnos a nosotros mismos o a nuestros jóvenes de de recorrer esos caminos de creatividad y en lugar de ello pedir que nos limitemos a admirar o a reproducir los cánones del arte ya existente, es justamente una de las críticas al sistema educativo que se refleja en la brillante ponencia *¿Enseñar arte o a pensar como artista?*, de la

especialista en artes Cindy Foley (2009)¹, que ha tenido notoria difusión mundial.

Al ser exhibidas esas expresiones no como una más de las expresiones históricas de arte y cultura, sino como la 'superior', entonces pasan así a conformar *la forma de existencia que corresponde a la cultura afirmativa: "la felicidad de la existencia... es sólo posible como felicidad en la apariencia. Pero la apariencia tiene un efecto real: produce satisfacción. Sin embargo, su sentido es modificado fundamentalmente: la apariencia se pone al servicio de lo existente"* aún cuando lo existente, o sea la sociedad burguesa en crisis, no se muestra como algo bueno. Al generar esta ilusión, la cultura afirmativa *"reproduce y sublimiza con su idea la personalidad, el aislamiento y el empobrecimiento social de los individuos"* (Marcuse, 1967. Apartado 2).

Según Marcuse (1967, Apartado 3), cuando los sólo procesos de producción y trabajo asociados al capitalismo ya no son suficientes *"para la conservación de la forma existente"*, se hace entonces necesaria una *movilización total* que penetre en la vida privada del individuo, que ahora *"en todas las esferas de su existencia.. tiene que ser sometido a la disciplina"* del estado dominante.

Se trata de una visión que beneficia de hecho *"sólo los intereses de grupos sociales muy pequeños"* y marca también *"el camino sobre el que ha de mantenerse el todo social en la situación modificada; en*

¹ Cindy Foley. Ponente en el prestigioso evento TEDx - Columbus University 2009 (Ohio, USA) con el trabajo *"¿Enseñar arte o a pensar como artista?"*.

Foley es graduada tanto de *Educación Artística* por la Universidad de Ohio como de *Estudios Individualizados en las Artes* por la Universidad de Kentucky. Ha trabajado en el Instituto de Arte Contemporáneo en el Maine College of Art y en el Museo de Arte de Portland. Actualmente es Directora de Aprendizaje y Experiencia, y Asistente Ejecutiva de la Dirección del Museo de Arte de Columbus. Ha sido oradora en la Conferencia 2012 de la Asociación de Educación Artística de Ohio (OAEA). También participó como editora y como escritora de varios capítulos de *"La Intencionalidad y el Museo del Siglo XXI"* para el número de Verano de 2014 de la revista *Journal of Museum Education* (ISSN: 1059-8650 / eISSN: 2051-6169).

este sentido representa -de manera deficiente y con la creciente desgracia de la mayoría- los intereses de todos los individuos cuya existencia está vinculada a la conservación de este orden". Entonces, debido a que esta transformación social que impone a la cultura afirmativa tiene la función de ayudar a sostener "el enriquecimiento, embellecimiento y seguridad del estado dominante, lleva consigo los signos de su función social: organizar la sociedad de acuerdo con el interés de algunos pocos grupos económicamente más poderosos".

En una sociedad consumista cuya producción deriva en destrucción, las grandes expresiones artísticas propias de sus épocas de inicio son convertidas en *"engranajes de una máquina cultural que remodela su contenido"*.

Según Marcuse, cuando se habla de la *universalización de los valores culturales*, del *derecho de todo el pueblo a los bienes de la cultura*, o de *mejorar la educación corporal, espiritual y moral del pueblo*, en realidad sólo se trata de imponer *"la ideología de una sociedad combatida"*, altamente cuestionable y cuestionada, y de tratar de que se convierta en un *ideal* para todos. La *cultura afirmativa* es entonces un fenómeno sociológico que toma un defecto para tratar de presentarlo como una virtud.

La conclusión de Marcuse es que esas concepciones que pretenden eternizar la cultura de lo existente, de una sociedad en crisis social, fallan en lo esencial, que es la superación de esta cultura. La superación de la falta de felicidad de los individuos en esta sociedad implicaría *"la eliminación de la cultura afirmativa"*, lo que *"no eliminará la individualidad, sino que la realizará"*.

El "cultismo", o sea, la promoción de tal visión de "cultura afirmativa" se convierte en un obstáculo en la tarea de formación artística de las personas, pues es una labor que requiere identificar y promover la cultura en que se vive y rescatar sus valores estéticos, así como también el desarrollo artístico propio de los alumnos a partir de su cultura real. Las concepciones *cultistas* que solemos encontrar en el ámbito educativo pretenden simplemente que nuestros jóvenes se asimilen mecánicamente a esas expresiones supuestamente

superiores, negándoles con ello el desarrollo artístico propio, a partir de sus valores propios y de sus concepciones estéticas propias, dentro de su momento histórico propio.

Por el contrario, si logramos pasos importantes en el desarrollo artístico de nuestros jóvenes, entonces ganarán elementos para entender y valorar otras expresiones, como las clásicas históricas, aún aquellas que, aún con todo su enorme valor artístico, han sido reducidas a herramientas y símbolos de una sociedad dominante.

Todos estos resabios se combinan para propiciar un estilo único o *universal* de expresión, pero sólo en apariencia. Tratan de decir a todo el mundo lo que es mejor para nosotros; no quieren que busques tus respuestas, sino que creas en las tuyas. Para evadir esta tendencia nosotros lo que debemos hacer es dejar de pretender que nuestros alumnos coleccionen información del exterior y se avoquen a buscarla por sí mismos, en primer lugar en su interior.

Los objetivos fundamentales de los Planes y Programas educativos 2011 (en general preservados en los vigentes), pretenden estar esencialmente diferenciados y distanciados de las concepciones de *cultura afirmativa*. Se orientan a fomentar la formación artística propia, genuina, de nuestros niños y jóvenes. Se hace entonces importante dejar de lado las presiones sociales o institucionales de carácter *cultista* y promover el desarrollo artístico a partir de la cultura, las subculturas, y las concepciones estéticas reales de nuestros alumnos.

Cultura efectiva de nuestros jóvenes

Conocer y apoyarnos en la cultura real de nuestros alumnos implica esforzarnos por entender su cultura propia y las relaciones sociales que le dan origen. Debemos indagar cómo es esa cultura, cómo la adquieren, como se apropian de su valor bajo sus tradiciones o costumbres. De mi reflexión sobre años de práctica docente y de diálogo con otros docentes podemos presentar un ejemplo:

Los alumnos en su mayoría portan collares o pulseras de cuencas

diminutas, en colores blanco, amarillo y verde. También encontramos que usan gustosa u orgullosamente escapularios; no sabemos si en realidad expresan devoción religiosa por San Judas Tadeo según los cánones de la religión católica; pero durante mis conversaciones con ellos se concentran más en creencias que no son del catolicismo, como la diferencia del báculo que presenta el mismo Santo, que si está del lado derecho correspondería a la *gente de bien* en tanto el izquierdo es para los delincuentes.

Estos elementos son parte de su cultura y sus costumbres, y les permiten movilizar sus creencias en formas tales como hacer la visita cada 28 de Octubre, que es la fecha de celebración más grande de San Judas en la iglesia del metro Hidalgo, o quizá en las fechas menores, que son los días 28 de cada mes. En mucho dependerá de cómo están combinados los elementos culturales tradicionales con los que surgen en las zonas aledañas a la escuela, con una alta presencia de bandas, donde pese a que los jóvenes se diluyen en ellas, sin alguna actividad para su beneficio, y valorando el ocio, las ven como sitios y grupos de identidad y pertenencia; *estar con la banda* para ellos es importante. A nosotros nos corresponde no sólo comprender sino también intentar apreciar tal obsesión por esta tendencia, que influye mucho en las formación del tipo de ideas y creencias que mencionamos, posiblemente para sentirse salvados o con menor culpa ante sus conductas, pero también como una tradición que ha ido trascendiendo por generaciones en sus familias.

Por todo lo anterior no podemos sólo suponer que conocemos la cultura y las subculturas en las que nuestros alumnos están insertos, sino que hay que dejarlos que ellos mismos la expresen, lo cual requiere libertad para ellos y apertura de parte nuestra.

Como adultos, algunos sobrios y maduros, y otros más bien un apagados, necesitamos entender la cultura de estos jóvenes tan entusiastas de la vida todavía. Hay que entender también las diversas subculturas que se presentan (anime, fanáticos de Pocoyo, jackass, apáticos, emos, darks, grafiteros, etc.).

Aún los extremos contra-culturales merecen nuestro esfuerzo de

comprensión y valoración, como en su momento lo fueron los hippies, rockers, metaleros, punks, chúntaros, pachucos, reguetoneros, vampiros, y diversas expresiones cuyo factor común es el contestatarismo, es decir, llevar la contraria a todo como reacción hacia sus difíciles contextos a diferentes niveles. Expresan la inconformidad o no aceptación generalizada de las estructuras sociales, no sólo como respuesta psicológica individual, sino también configurando un fenómeno social per-se y una subcultura per-se. No se trata de validarlas o no, sino que en primer lugar hay que tratar de entender cómo piensan nuestros alumnos y partir de ahí para decidir qué experiencias procuramos darles para ayudar en su formación.

Son muchísimas las diferentes ideas, tradiciones, costumbres, gustos, o convicciones de nuestros alumnos y tienen que ver su origen en las propias características de su comunidad, barrio o región. Es el caso de mi Escuela Secundaria Técnica No. 67, por lo que con el tiempo hay que conocer y analizar sobre su cultura; pero en lo inmediato lo que se muestra como primera necesidad es, como mínimo, tomar en cuenta su conocimiento previo respetando sus ideas creativas, sus valores estéticos, y sus motivaciones sociales.

No podemos entonces seguir simplemente tratando de imponer concepciones y valores que en principio resultarían ajenos a la gran mayoría de la población pero especialmente a nuestros jóvenes, que por un lado son rebeldes a la cultura que se les impone por sus mayores y por las instituciones, y por otro lado son al mismo tiempo absorbidos por un poder mediático que los lleva a modas fugaces y consumistas.

----- PÁGINA INTENCIONALMENTE EN BLANCO -----

VI. DIAGNÓSTICO.

VI.1. Líneas Generales del Diagnóstico.

En este capítulo indagaremos para aportar referentes empíricos que, junto con nuestro marco teórico y el análisis que presentamos sobre mi propia práctica docente, nos faciliten el camino para diseñar posibles respuestas a las necesidades específicas de los alumnos.

Mucho de nuestro esfuerzo por describir y comprender el problema se ha apoyado en el diario de campo y la bitácora que acompaña al profesor. Es un importante recurso que nos aporta elementos para escribir las experiencias y observaciones que ocurren durante la clase, y de él se puede partir para la organización de algunos instrumentos indagatorios debido a que nos facilitó la narración de sus acciones asertivas, o bien de las malas experiencias sucedidas durante la jornada laboral. Si bien la información que aportan estos recursos iniciales permite reconstruir parte de lo que ha sucedido en el aula, nuestro diagnóstico agrega otras necesidades a nuestra investigación.

Con el Diagnóstico cubrimos la necesidad fundamental de buscar la información relevante que nos proporcione alguna información, señal o dato característico que describa nuestro problema en el campo. Para ello, es importante antes mencionar que la construcción de nuestro instrumento diagnóstico es también un primer acercamiento con nuestros alumnos.

Como plantea Ramírez (1999, p. 162), reconocer este tipo de situaciones *“es el primer paso para mejorar el funcionamiento de la escuela en su tarea más importante: la educación de los niños y las niñas. Sin duda, los problemas de enseñanza y aprendizaje constituyen un reto para el director y cada uno de los maestros y, en*

esa medida, una oportunidad para trabajar en equipo.”

Como hemos ido desarrollando tanto en nuestra exposición de la problemática como en nuestros elementos de marco teórico, la disposición al aprendizaje se expresa para nosotros en el **interés del alumno**, que a su vez está directamente ligado a la **significatividad de los contenidos** que le presentamos. Estas se configuran como nuestras variables centrales; ahí se expresan no sólo lo que presentamos de las elaboraciones de Ausubel y Vygotsky, sino que también se vuelve una forma indirecta de evaluación (un indicador) de la correspondencia o no con la cultura efectiva real del alumno. Entonces la reflexión sobre la práctica propia y el recorrido teórico nos llevan a concentrarnos en el interés del alumno y la significatividad de los contenidos que promovemos hacia ellos (que, como vimos en el marco teórico, tiene como uno de sus factores importantes considerar su cultura).

Dado que el método didáctico utilizado cotidianamente por la docente se estableció como uno de los probables factores que incidirían en el problema, el diagnóstico incluye además una pequeña *dinámica de exploración diagnóstica* utilizando un método didáctico diferenciado que tomara en cuenta algunos de los primeros elementos surgidos de nuestro marco teórico-conceptual.

A partir de esas variables desglosaremos más adelante los indicadores principales que utilizaremos para valorarlas.

Tales indicadores serán operativizados en las siguientes herramientas: una entrevista dirigida a los alumnos, la dinámica de exploración diagnóstica que mencionamos, y un panel o *grupo de enfoque* que hace valoración entre pares del trabajo producido en la dinámica, que nos permite tanto conocer cómo se recibe la expresión artística natural de nuestros alumnos (que solemos pre-valorar como insustancial) como también mejorar nuestro conocimiento relativo a sus propias y muy particulares concepciones estéticas.

En suma, para lograr los objetivos de nuestro diagnóstico se diseñaron e implementaron instrumentos centrados en cuestionarios y en observación sistemática enfocada en los indicadores que

enunciaremos abajo, y que fueron establecemos como adecuados para mejorar nuestra comprensión problema de investigación directamente en el campo de trabajo.

Para evaluar la falta de interés de los alumnos utilizamos como principales indicadores los relativos al lenguaje corporal, gestual y verbal durante las clases. También se consideraron otros factores de disposición, como el lenguaje actitudinal que se expresa en la asistencia y puntualidad, el cumplimiento en la entrega de tareas o productos, y la respuesta para cumplir con los materiales que se les solicitan.

Para lograr una orientación general para el diseño y desarrollo del diagnóstico hemos utilizado el esquema de guía inicial propuesto por González (2016):

“Para el caso del Proyecto de Intervención al cual se orienta el trayecto formativo de la MEB, el primer momento en que necesitamos de un Instrumento de Indagación es cuando realizamos un Diagnóstico específico sobre el problema en el que nos enfocamos. Lo realizamos como labor de campo en el Centro educativo en el que ejercemos nuestra práctica docente.

Tal Diagnóstico específico tiene como finalidad constituir un referente empírico (es decir, con datos prácticos observados en la realidad) que nos permita:

- A. Constatar la presencia en el centro educativo y en nuestra práctica docente la presencia de un problema particular;*
- B. Precisar el grado en que se nos está presentando;*
- C. Reconocer las particularidades específicas que presenta el problema en nuestro centro, y ;*
- D. Un acercamiento de evaluación sobre nuestras ideas acerca las posibles causas centrales del problema”.*

Establecemos que el objeto de observación será la relación alumno - actividad; aunque se hace énfasis en el alumno, con ello estaremos

viendo reflejados también los factores relativos al papel del docente.

VI.2. Herramientas de Indagación.

Entrevista

El objetivo de la entrevista fue investigar aquellos factores, causas, razones o limitaciones que enfrenta el alumno para el aprendizaje de las artes visuales (su interés en la asignatura y las actividades asociadas); queremos indagar cómo se está recibiendo la información que transmite la profesora, sus características docentes y desenvolvimiento en el aula.

En este primer acercamiento en la labor diagnóstica se pregunta entre los alumnos para conocer su percepción subjetiva acerca de la práctica de la docente, las estrategias didácticas que utiliza, las herramientas y recursos que son utilizados en clase, y la visión alternativa del alumno respecto de la asignatura (a partir de su percepción actual cómo les gustaría que fuera); este último punto estaría también expresando elementos de la concepción estética que es parte de la cultura real (general y sub-culturas) en las que están insertos, y que se ve reflejada en intereses, gustos, etc.

Cuadro A

PREGUNTAS DE LA ENTREVISTA

- A) ¿Cómo describirías la clase de artes?
- B) ¿La forma de explicar y dar la clase es comprendida?
- C) ¿Te gustaría que se cambiaran las actividades que se realizan en la clase de artes?
- D) ¿Qué materiales te gustaría utilizar?
- E) ¿Cómo te gustaría que fuera la clase?

En éste primer componente del Diagnóstico nuestros indicadores a evaluar se expresan en las cinco preguntas que se muestran en el Cuadro A.

La entrevista es realizada individualmente a los alumnos de segundo grado, quienes conocen la asignatura artística y la práctica docente desde primer grado. Se realiza poniendo mucha atención al contenido de las respuestas de los alumnos y a las palabras que utilizaron pues, para no estresarlos, los registros-anotaciones no se realizaron frente a ellos sino al final de cada entrevista.

Debido a que las respuestas fueron abiertas, resultaron muy diversas y por ello tuvimos que ir las expresando en campos organizados en cinco grupos o quintiles, que nombramos como EA1 a EA5. Es decir, de la totalidad de respuestas de los alumnos, las separamos en los cinco tipos se expresaban en términos muy similares.

El siguiente cuadro muestra un ejemplo de cómo realizamos nuestra codificación de las respuestas a cada diferente pregunta:

¿Cómo te gustaría que cambiaran las actividades realizadas en clase de artes?

	EA1	EA2	EA3	EA4	EA5
Codificación	Entretenida	Rutinaria	Libertad	Divertida	Diferentes

Con las respuestas agrupadas en esos campos podemos entonces elaborar la Tabla1, presentada en la página siguiente, que interpreta lo arrojado para esta primera prueba diagnóstica, mostrando los resultados para cada una de las cinco preguntas que se hicieron a los alumnos.

Tabla 1. Prevalencia de respuestas

INDICADORES					
Campo	Práctica Docente	Lenguaje Significativo	Estrategias Didácticas	Materiales Recursos	Cómo te gustaría
EA1	Interesante	Explica bien	Esta bien	Pintura	Divertida
EA2	Divertida	Explica bien	Más Técnicas	Técnicas Nuevas	Símbolos
EA3	Interesante	Explica bien	Más Técnicas	Pintura	Entretenida
EA4	Comprendida	Comprendida	Manualidades	Pintura	Significado
EA5	Interesante	Comprendida	Manualidades	Así esta bien	Significado

Interpretación de resultados de las entrevistas.

1. Percepción general de la asignatura.-

La respuesta generalizada de los alumnos parece contradecir el planteamiento de nuestro problema, pues parecería indicar que no tenemos problema respecto al interés del alumno por la asignatura. Se percibe como una clase interesante, se comprende por parte del profesor hacia el alumno, considerada en cierto punto como agradable y divertida. Este resultado podría deberse a que es apenas una impresión subjetiva inicial del alumno, pero también podría expresar predominancia de respuestas no honestas y orientadas a quedar bien con la docente por el temor a ser perjudicados en sus futuras evaluaciones.

2. Manera de explicación de la docente.-

De nuevo, la respuesta generalizada de los alumnos parece contradecir el planteamiento de nuestro problema al predominar la impresión de que la comunicación de contenidos es adecuada. Parece ser comprendido el lenguaje que se maneja dentro del aula cotidianamente. De forma similar a la pregunta 1, esto podría reflejar no necesariamente que el lenguaje empleado sea el idóneo, sino que el alumno inicialmente no ve problema en la forma de comunicación, que le está significando una buena relación con el profesor, un estado de confianza entre el alumno y docente.

3. Estrategias Didácticas.-

Las respuestas proponen determinadas orientaciones. Sin embargo, si contamos con que el conocimiento de los alumnos sobre los materiales y recursos son limitados, se mostraría probable que lo que están significando las respuestas es en general una inclinación hacia la diversificación de nuestra orientación y forma de trabajo.

4. Materiales y recursos.-

Las respuestas muestran que el alumno desearía que implementáramos nuevos recursos y herramientas de trabajo, lo que puede interpretarse no sólo en términos de técnicas diferentes, uso de materiales nuevos y creativos, recursos y herramientas de apoyo por parte del profesor diferentes, o trabajo en espacios al aire libre que requieran su traslado fuera del aula. Podría además indirectamente significar una insatisfacción general con las estrategias didácticas que utilizamos regularmente. Esto nos llevaría a llevar a observar con mucha atención cómo estos mismos elementos podrían expresarse al aplicar las otras herramientas que componen nuestro diagnóstico.

5. Concepción o perspectiva estética.-

Las respuestas a *¿cómo te gustaría que fuera la clase?* nos muestran varios campos de respuesta, pero con un factor común: básicamente todos quieren que las cosas cambien. Aun considerando que hay una propuesta específica (incluir 'símbolos'), las respuestas muestran abrumadoramente que sus gustos y concepciones estéticas no están expresadas en las actividades que actualmente desarrollamos.

De conjunto las entrevistas nos aportan una primera valiosa imagen de la situación. Pero las respuestas contradictorias con lo que se ve en la realidad de la clase cotidiana, también nos mostraron que este instrumento nos resulta aún insuficiente para conocer a fondo las probables causas del desinterés del alumno. La entrevista ciertamente comienza a mostrarnos algunas debilidades que se están generando en la práctica de educación artística. Al estar limitada a la opinión (percepción subjetiva) del alumno y a la incierta honestidad

de las respuestas, su confiabilidad es entonces también limitada; pero sí nos muestra la pertinencia de otras herramientas, y además nos da indicios sobre aquellos aspectos en los que deberemos concentrar tanto nuestra dinámica de exploración diagnóstica, como el panel que desarrollamos como continuación de la misma.

Dinámica de exploración diagnóstica

Nuestra segunda herramienta es la dinámica de exploración. Consiste en una serie de actividades diferenciadas a nuestra labor cotidiana, con pasos claramente definidos, y en donde la labor diagnóstica consiste esencialmente en la **observación**. Y dado que la actividad es planteada y coordinada por la docente, el trabajo de registro requiere del apoyo de una figura externa que no necesariamente tendría que ser otro profesor pues, de ser así, el alumno podría distraerse o bien sentirse mayormente presionado y dejando de expresarse de manera natural.

A este problema de observación y registro respondimos con la opción de seleccionar a un prefecto cuya relación con los alumnos no fuera conflictiva y que casi apareciera 'invisible' (sentada al fondo del aula, como ocupada en sus propios asuntos en una libreta). Es un factor importante, pues ello nos permite las respuestas de manera inmediata y sin perder de vista casi nada (el profesor en actividad no puede estar observando toda el aula, todo el tiempo); la opción de la prefecta nos permite una observación más integral de no sólo partiendo de lo que los alumnos digan, sino también de sus expresiones en el lenguaje visual, corporal, gestos y actitudes que asumen, evitando que la presencia del observador resultara en una inhibición las expresiones y el lenguaje en que se expresan los alumnos (verbal, gestual, corporal y actitudinal).

Habiendo resuelto tal factor fundamental de observación y registro, implementamos la dinámica de la forma siguiente:

En el horario regular de la clase de Artes, al iniciar la sesión, mi comportamiento fue muy sonriente, saludé amigablemente a los

alumnos a diferencia de lo común, que es entrar seria e incluso gritando. Normalmente saco mis listas y materiales, y luego las dejo en el escritorio hasta observar que todos se pongan de pie; pero actitud ahora fue diferente y tranquilamente solicité que sacaran una hoja, sin importar el color, o bien podría ser, de su cuaderno.

Nuestra dinámica inicia entonces introduciendo un ‘*shock*’ de cambio que comenzó tanto con una diferente actitud de la docente como con el cambio a un lenguaje coloquial más cercano al alumnado.

- *“Chavos, quiero pedirles, que realicen un dibujo libre, algo ‘chido’, o sea, ‘padre’, que sea de su agrado... algún dibujo o trabajo gráfico que les de gusto hacer al hacerlo, sin importar la técnica que se aplicaría o si creen que a los demás les vaya a gustar o no”*

Esta actitud causó inicialmente confusión y no se interpretaba claramente la indicación. Normalmente, al entrar al aula, además de ser seria, escribía en el pizarrón el tema y los aprendizajes esperados, en seguimiento a una planeación. Este cambio inicial fue razón suficiente para el desconcierto en los alumnos; no entendían porqué la profesora tomaba esa actitud tan repentina, les hablaba en tono amable y sin restricciones, de un modo muy distinto en comparación al que se suele utilizar para darles indicaciones. Las observaciones registradas en el registro de observación fueron las siguientes:

- Lenguaje corporal: de inmediato capté su atención, se voltearon a verme fijamente, sentándose de manera correcta en sus bancas, mirándose entre sí, resaltando gestos de interrogación y de asombro.
- Actitud: primeramente, en negación y resistencia, sus expresiones fueron: *¿va a contar para la calificación?, ¿sí le tengo que poner mi nombre?, ¿para qué es?, ¿lo van a ver los demás?* Sin embargo, también surgieron expresiones de una incredulidad más asertiva: *¿de verdad puedo dibujar lo que yo quiera?, ¿no me van a criticar?*

Todas estas preguntas y expresiones surgieron al inicio de la

actividad, que en un primer momento creo que causó mortificación, desconcierto y muchas dudas por pedirles que hicieran algo diferente y nuevo, sin reglas del lenguaje expresivo a seguir y rompiendo con una rutina de seguimiento riguroso de las actividades calendarizadas para el ciclo escolar. Cambió la manera de establecer las reglas desde el inicio, y hubo otra forma de actuar y de registrar las actividades que se realizaban durante cada proyecto.

Este gran cambio en la forma de trabajo les generaba confusión, quizás porque se imaginaban que serían exhibidos y se burlarían de sus dibujos. Sin embargo, las ganas y la curiosidad por querer hacerlo y plasmarlo en clase les agradaba, en buena medida por el cambio en la expresión verbal, a ratos coloquial al extremo, que mostré para generar confianza y a la vez desinhibirme ante mis alumnos; se creó una cercanía entre ambos lados que favoreció a su expresividad artística, que finalmente era nuestro propósito.

A pesar de causar desconcierto, los alumnos comenzaron a realizar su dibujo. Observé que algunos se sentaron juntos en equipo, otros pidieron permiso para escuchar música con los audífonos (a lo cual novedosamente accedí, pues lo consideré acertado a su inspiración). Algunos alumnos llegaron a prestar a sus compañeros colores o plumines, cuando es más común que no compartan sus materiales. En un grupo pudimos apreciar que tres alumnos incluso prefirieron sentarse en el piso.

Por una parte y conforme iban terminando de manera personal, solicité que me escribieran el porqué les agrada o les gustaba su dibujo; algunos alumnos aceptaron y otros no quisieron hacerlo. Esto nos causó duda y entonces decidí anotarlo como parte de mis registros pues quizá sería un dato valioso a considerar.

De los comentarios y actitudes ante esta actividad exploratoria sobresalen un par de primeros elementos.

a) Mis alumnos cambiaron y modificaron su disponibilidad por dibujar lo que a ellos les parece **chido y padre**. Y eso no era sólo por su preferencia estética, sino se refirió también al agrado por la ruptura de reglas y limitaciones, exponiendo sus gustos para

cualquier tema.

b) Algunos alumnos no les agrada dibujar algo que, aunque respondiera realmente a sus propios gustos, se viera diferente a lo que los demás suelen recopilar o hacer, sobre todo por temor a ser criticados y se les ridiculice. Otros prefieren abiertamente decir que *“no saben dibujar”* y que no les llama la atención el Arte.

Panel

Los resultados de la dinámica de exploración se orientaron, justamente, al cambio que probamos en la dinámica general de las actividades en aula. Las expresiones de lenguaje corporal, gestual, actitudinal y verbal mostraron claramente cambios en la disposición y el interés; pero aunque surgieron muchos elementos que expresaron la concepción estética y la cultura propia de cada alumno, éstos estaban más bien plasmados en su elaboración gráfica y muy poco fueron expresados de otra forma, en particular la verbal o la escrita.

Lo anterior llevó al diseño y aplicación de una herramienta en la que justamente la expresión fundamental es verbal: el Panel.

Con el panel intentamos conocer las ideas más inmediatas de los alumnos, con un mejor nivel de confianza que en las entrevistas al lograr que expusieran sus razones, opiniones y pensamientos. Realizar un panel en el que el centro de diálogo fuera su sentir estético hacia trabajos realizados por otros alumnos sería uno de los recursos más viables con el que nosotros podríamos acrecentar nuestros datos de campo. Por las mismas circunstancias que en la dinámica, se pidió el apoyo de la prefecta de los primeros años, cubriendo las mismas necesidades de observación y registro para ésta herramienta de indagación, aunque en éste caso no llevaba una libreta cerca para escribir anotaciones pues ambas coincidimos que esto limitaría su confianza; al percatarse de que la prefecta estuviera escribiendo probablemente en los alumnos se originaría cierta incomodidad y probablemente no se expresarían abiertamente como nosotros queríamos al planear ésta labor.

Nuestro panel en particular tiene intención de indagar en los alumnos, su gusto e interés por todo aquello que les parece agradable, bello (*chido, padre, etc.*), o que los hace feliz, los motiva, o los hace sentirse bien. Esta no parece fácil, pues surgió la duda de cómo poder aterrizarlo mediante una actividad que nos permitiera realmente conocer sus ideas y preferencias muy particulares, no sólo en el lenguaje del Arte, sino también de todo aquello que consideran relevante en su vida diaria. El formato de panel significó partir de una pregunta simple y corta, acorde al lenguaje verbal con el que se comunican cotidianamente. Palabras como “*chido*”, “*padre*”, “*de pelos*” o “*súper*”, son muestras del lenguaje expresivo que formó parte del inicio de las actividades al aplicar esta herramienta.

Aquí es importante anotar que la implementación del panel se realizó en otro grupo de alumnos. Aunque pertenecía a los primeros años, no eran los mismos grupos pues la idea era que sus trabajos fuesen vistos por grupos diferentes para no causar expresiones de crítica o de burla, que fue la misma razón por la que a los alumnos creadores les pedí no escribieran su nombre en sus trabajos.

El panel inició colocando todos los dibujos sobre los restiradores del taller. Luego se indicó a los panelistas que debían observarlos detalladamente (podían tomarlo para verlo bien y de cerca) mientras en el centro me encontraba yo, quien daría inicio al panel.

Tomaron 15 minutos para observar y luego les pedí que se sentaran y orientaran sus participaciones hacia las siguientes preguntas:

- P1.** En tus palabras, ¿qué tal están los trabajos que viste?
- P2.** ¿Qué llama tu atención?
- P3.** ¿Qué les cambiarías?
- P4.** ¿Qué significaron para ti esas imágenes?

De esta manera se daba inicio al debate y los alumnos comenzaron a decir palabras, algunas aparentemente sin sentido y criticando, con expresiones como: “*están feos algunos*”, “*son infantiles*” “*están*

calcados”, etc. En mayoría se observó asombro por algunos dibujos, llamando su atención el color y la coincidencia con los gustos propios. También había curiosidad y esfuerzo por querer explicar-interpretar lo que veían; a pesar de que se levantaba la mano y se acordó esperar turno, el ánimo llevaba a que todos quisieran hablar al mismo tiempo. De tal forma, las primeras y más concurrentes palabras fueron:

- Épico
- Original
- Chido
- Bizarro
- De Poca...
- Bien hecho - bieeeeeen...
- Agradable
- Infantil
- Súper
- Verga
- Loco
- Desagradable - chafa - cutre - cucho

Las explicaciones son cortas porque se repetían entre ellos las mismas respuestas. Las palabras mencionadas nos generaron un interés por indagar su significado real dentro de la preconcepción que ellos manejan en su vocabulario. Como docente, no imaginaba que estos términos los usaban para comunicarse y transmitir sus emociones. Estas palabras de los alumnos causaron asombro por el hecho de que son las que conocen y usan en su lenguaje cotidiano. Eso nos coloca en la situación particular de precisar sobre cómo son interpretadas y utilizadas para describir un objeto o situación, cuando el término no corresponde al significado convencional del diccionario o ni del lenguaje informal de las generaciones adultas. Son términos que el alumno conoce sólo como referencia, a veces ambigua, que han escuchado en algún momento de su vida.

Estamos entonces frente a un lenguaje que no sólo conocemos poco sino que sus significados muchas veces no se encuentran en el diccionario. Y ante estas dificultades de interpretación será necesario considerar algunas particularidades del lenguaje en general y el de nuestros pre y adolescentes en particular:

- Su lenguaje verbal está en proceso de desarrollo y es limitado.
- Se apropian de las palabras otorgándole significados diferentes. Son como esponjas aún, absorben cualquier palabra vista, escuchada o imitada por alguien cercano a ellos, sin importar si su uso corresponde al significado reconocido en los diccionarios; les basta con que sea común en su lenguaje social, siendo escuchado de forma padre para poder hacerlo propio y adoptarlo.
- Cada alumno toma el concepto en el aire, y, por ende, cada uno puede estarlo interpretando o usando de distintas maneras.
- Los alumnos están en búsqueda de pertenencia, de ser aceptados en un grupo ya sea escolar, una banda o un grupo urbano, lo que los hace susceptibles a las presiones por asimilarse y comunicarse imitando a los demás, a sabiendas de que podría estar mal expresado.

Por lo anterior, tratar de conocer las ideas de nuestros alumnos implica realizar también esfuerzos por comprender el sentido que ellos dan a esos términos o expresiones que utilizan para comunicarse.

Siguiendo la sugerencia planeada por González para indagar sobre las ideas de los alumnos (2014, subcap. 4.3.), podemos utilizar al menos dos recursos para tratar de comprender de fondo esos elementos del discurso de los alumnos:

A) Tomar los recursos de la mayéutica, *“usando el diálogo guiado por preguntas, para ampliar o profundizar las ideas contenidas en las respuestas de los alumnos”* no tratando de llegar *“a alguna ‘conclusión’ o idea final”* pues no queremos cambiar o menos aún *destruir* la idea presentada, *“sino en primer lugar obtener la información que nos permita conocerla adecuadamente”*.

Algunas preguntas de estilo mayéutico-socrático podrían ser (de forma ilustrativa, no limitante): *“¿qué quieres decir con eso?; ¿cómo llegas a esa conclusión?; ¿si te equivocaras, qué consecuencias tendría ello?; ¿cómo podría saber que lo que dices es verdad?; ¿porqué eso es importante?”*. Pero para nosotros un primer paso preferente sería simplemente *“pedir al alumno una ampliación de su respuesta”*.

B) Intentar la **deconstrucción** básica de esa comunicación. Tal deconstrucción es una estrategia interpretativa; una herramienta atribuida principalmente al filósofo Jacques Derrida, que *“propone que no hay significados puros de las palabras o los textos (para nosotros, de los discursos), sino que predomina la diversidad de significados (la polisemia), lo que significa que la interpretación puede ser no sólo múltiple, sino incluso contrapuesta y no solo entre distintos interlocutores, sino también desde un mismo escritor o hablante”*.

La estrategia deconstructiva *“busca describir la contradicción interna de un texto (o discurso) ilustrando cómo el significado de alguno o varios de sus conceptos se ha ido construyendo y/o transformando conforme se elabora”*. Entonces esa búsqueda de las diferentes significaciones y contradicciones *“puede permitirnos ‘deconstruir’ la forma en que el discurso fue siendo construido y con ello acercarnos a sus contenidos”*.

Resultados del Panel

La dinámica se aplicó con 18 niñas y 12 niños de primer grado de secundaria, con edades de 11 años (tres alumnos), 12 años (17

alumnos), 13 años (diez alumnos).

De modo similar a como sucedió con las entrevistas, al tratarse de preguntas abiertas las respuestas fueron muy diversas, por lo que hubo que agruparlas también en campos de respuestas recurrentes.

A fin de presentar de manera visible y sintética los resultados, no reproducimos aquí la captura completa de los datos recopilados, sino que los agregamos en los cuadros siguientes:

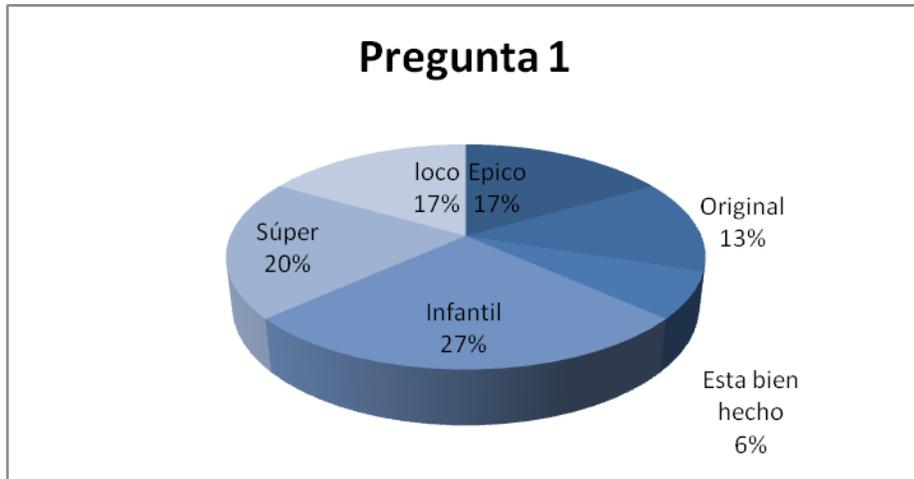
Composición del Grupo 1° G

Niños	Niñas	
12	18	
11 años	12 años	13 años
3	17	10

En las páginas siguientes presentamos las tablas y gráficos en donde se sistematizan las respuestas a partir de las preguntas detonadoras.

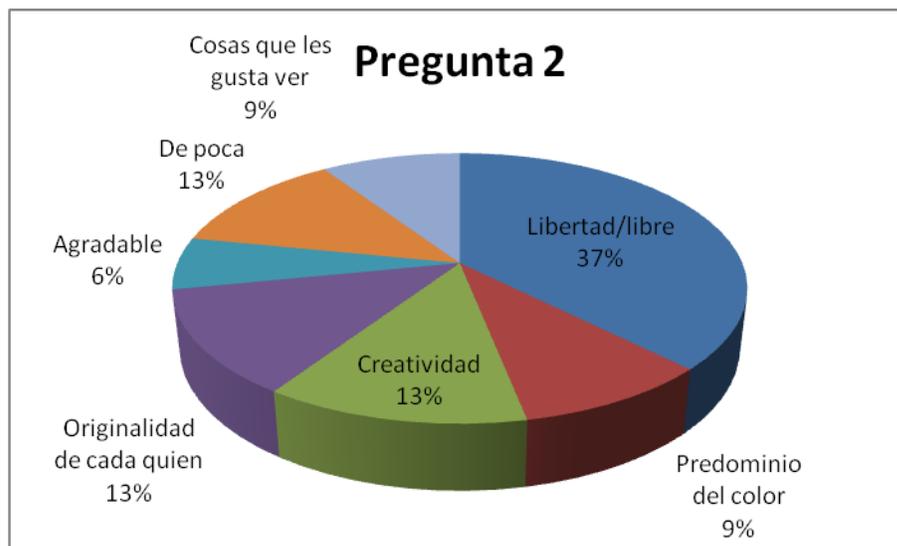
P1. En tus palabras, ¿qué tal están los trabajos que viste?

Épico	Original	Está bien hecho	Infantil	Súper	Loco
5	4	2	8	6	5



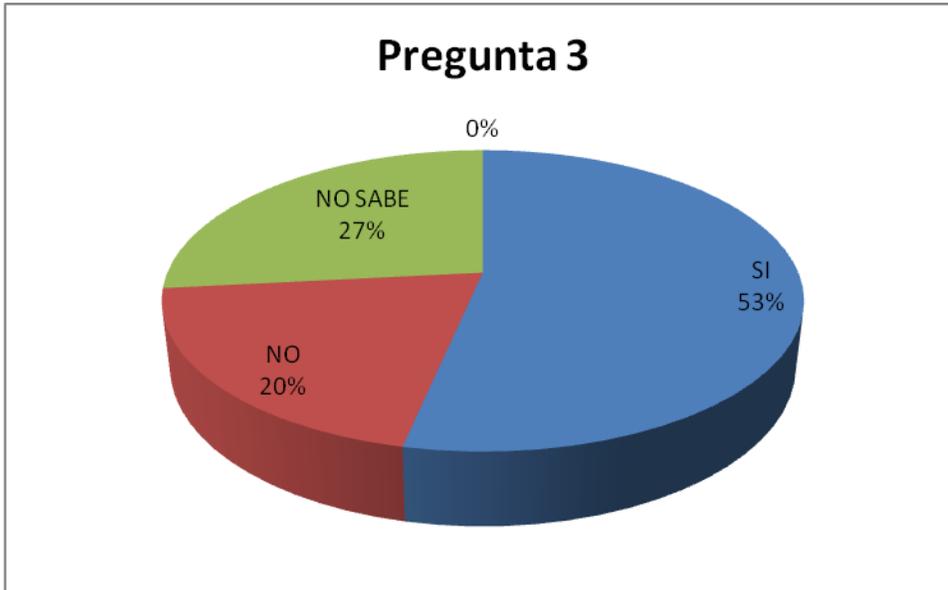
P2. ¿Qué llama tu atención?

Libertad libre	Predomina color	Imaginación creatividad	Originalidad de cada quien	Agradable	De poca	Cosas que les gusta ver
12	3	4	4	2	4	3



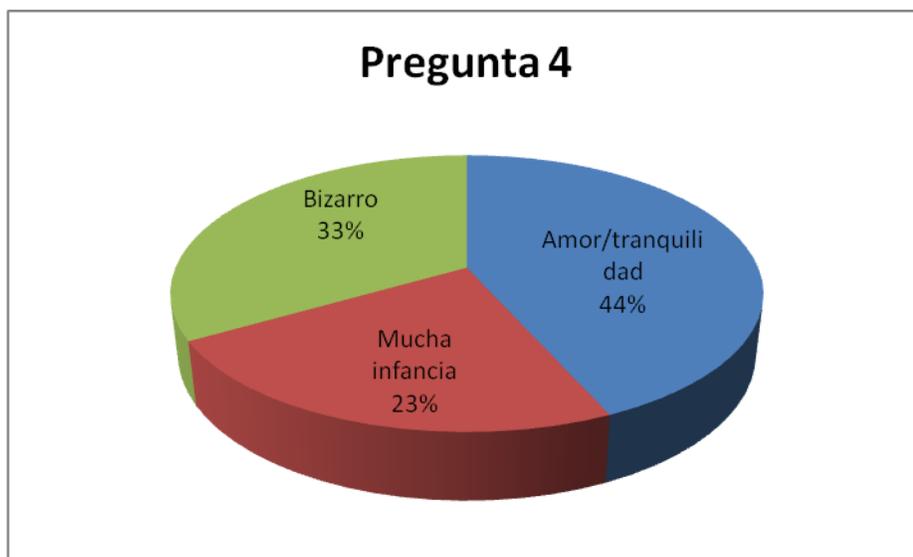
P3. ¿Qué les cambiarías?

SI	NO	NO SABE
16	6	8



P4. ¿Qué significaron para ti esas imágenes?

Amor tranquilidad	Mucha infancia	Bizarro
13	7	10



Además de los datos numéricos, aquí daremos particular importancia a las preguntas 1 y 2 debido a que los alumnos mostraron seguridad al responderlas, mostrando agrado por dar su opinión al sentir que se les otorgaba un valor a sus respuestas. Expresaban que sentían que, por primera vez, se tomaba en cuenta lo que pensaban.

Los datos que asumimos como resultados surgieron de la observación, de donde a su vez recuperamos las palabras clave que expresaron no sólo las impresiones e ideas de cada alumno, sino también su lenguaje gestual y corporal. Se les pidió también que en una hoja anotaran lo que consideraban importante cuando les íbamos mostrando algunos trabajos (imágenes) y, sin escribir su nombre, anotaran sólo las respuestas, de las cuatro preguntas mencionadas, (*¿qué tal están los trabajos que viste?, ¿qué llama tu atención?, ¿qué les cambiarías?, ¿qué significaron para ti esas imágenes?*).

Como podemos ver, las palabras clave fueron importantes porque cada una de ellas representa algún concepto expresado en el lenguaje propio del alumno. Se vuelven determinantes para nosotros debido a que son signos que nos permiten obtener conclusiones que podemos retomar para diseñar estrategias encaminadas hacia la espontaneidad de los recursos y cultura de los muchachos y muchachas, así como al aprovechamiento de la diversidad de los materiales que tienen a su alrededor..

Los alumnos debían escribir sólo sus respuestas al momento en que la profesora les fuera mostrando de uno en uno cada dibujo. Sin embargo fueron tan abundantes y variadas que se hizo necesario sintetizar para mostrar las más recurrentes que expresaban indirectamente sus concepciones estéticas y su cultura propia. Las presentamos en este listado:

- Agradable
- Libertad - libre
- Predominio del color
- Imaginación - creatividad
- Amor - esperanza - tranquilidad

- Mucha infancia - tierno - ternura
- Conocimiento por los video juegos
- Realidades distintas
- Originalidad de cada quien
- Cosas que les gusta ver
- Mucha alegría

Estas palabras fueron clave para guiarnos sobre el tipo de actividades y estrategias didácticas que les podría gustar practicar en el salón de clases, ya sea porque no tienen que realizar forzosamente una técnica (*puntillismo*, por ejemplo), o porque les permite expresar de manera espontánea y libre sus ideas, sin ningún tipo de condición. Además de estas palabras, nuestro registro de las otras reacciones de los alumnos también juega un papel en tal sentido.

Otro factor a resaltar como resultado fue el cambio en la situación de aprendizaje, en particular la relación entre los dos actores educativos en acción. Se dio un salto en la aceptación mutua entre docente y alumnos, pues al observar sus trabajos y no ser juzgados ni criticados sino, por el contrario, el recibir una palabra o frase positiva, que valorara su propuesta, la experiencia se convirtió para ellos en motivación y una percepción de seguridad; un aliciente para hacer las cosas, hacerlas con esmero, y no sentirse rechazados por lo que piensen o por lo que representan sus elaboraciones artísticas.

Este cambio en la relación docente-alumno resulta un parteaguas que nos brinda la posibilidad de cambiar y adecuar las estrategias que hasta hoy se han venido desarrollando en el aula. De alguna manera los alumnos deseaban que dichas acciones sean modificadas, tomando en cuenta lo que piensan, sus ideas y sus saberes (su *Conocimiento Previo*, diría Ausubel), y cómo lo pueden expresar en forma de Arte. Es una situación que permitiría que muchachos y muchachas se proyectan a través de los recursos del lenguaje artístico

que se expresa de forma visual, pero con la gran diferencia de no ir siguiendo al pie de la letra instrucciones, orientaciones y productos que les resulten aburridos, como anteriormente intentábamos hacer al promover el desarrollo-dominio de alguna técnica, o bien promover realizar cosas ya existentes y valoradas sólo porque así lo realizó ya algún artista.

VI.3. Conclusiones del Diagnóstico

Indagar el interés y disposición por el desarrollo de la expresión estética (por la creación de algo *bello*) significó comprender y asumir que ellos ya tienen una concepción inicial de lo bello, aunque suelen referirse a lo bello en sus propios términos y apoyándose en sus propias culturas.

Al igual que sus padres, los docentes solemos expresar poco aprecio por las creaciones artísticas o por lo que resulta *bello*, para los alumnos (con palabras como “*chido*” y otras son también importantes y significativas en su lenguaje). Son como las palabras mágicas que describen de manera bastante ambigua pero muy profunda lo que para ellos es agradable o atractivo, al tiempo que exhibe el ansia de no ser determinados (de ser más libres) al ver validadas tanto su expresión verbal como su ansia de cuestionar u oponerse a lo establecido. Tal inclinación expresiva se fortalece cuando además les *deja* participar bajo sus propios posicionamientos en temas que a ellos les motivan y les agradan.

La gran conciencia que logramos no sólo sobre lo particular de sus intereses sino también sobre sus formas relativamente ambiguas pero propias para expresarse, nos llevan a la necesidad de estar siempre alerta para ubicar polisemia que les viene acompañada. Además de readecuar las estrategias necesitamos aprender a inferir términos y apropiarnos de ellos bajo la lógica interpretativa propia del alumnado; ello a su vez nos puede dar pauta para reflexionar junto con ellos cada vez que les escuchamos un término nuevo, y buscar conocer y compartir el significado profundo que ellos le atribuyen; es

decir necesitamos ponernos en la dinámica de indagar sus ideas y su cultura.

Como indicamos en el marco teórico, avanzar sobre ello nos permite avanzar en el factor emotivo-afectivo sin el cual es poco concebible un aprendizaje efectivo y genuino. Si no conocemos, reconocemos y valoramos sus preferencias, inquietudes, gustos y sus propios lenguajes expresivos, más probablemente les estemos presentando temas y actividades que no logren empalmar con su estética. Terminaríamos entonces por presentarles actividades y técnicas que no son de su interés.

En concreto me queda claro que esta labor diagnóstica ha resultado valiosa pues me ha dejado ver aquello que no era relevante para mi y comprender que he sido un tanto cuadrada en las planeaciones y en el ejercicio de mis actividades. Producto del diagnóstico, logramos ubicar una dinámica docente que no me permitía observar las otras posibilidades que tenía a mi alcance para lograr que a mis alumnos les interesara el arte; posibilidades que pueden surgir si tomamos temas asociados a sus gustos e intereses particulares, como se reflejó en el listado de las “palabras clave” (conceptos estéticos del alumno) que obtuve con este instrumento.

Producto de nuestra indagación en campo, puedo darme cuenta de lo siguiente:

- Mis alumnos se inclinan aún por expresiones gráficas que yo consideraba menores, como las caricaturas, lo cual me habla tanto de la prevalencia o añoranza de nuestros momentos guardados de la infancia, así como también de una particularidad de la cultura adulta de nuestros días.
- Les agrada mucho la presencia y predominio del color, los motiva o los entristece, pero finalmente es de suma importancia pues es un recurso que notoriamente les abre puertas a percibir o expresar emociones.
- Consideran importante el poder vivir como quieran, y hacer

las cosas como ellos quieren, sin que eso les implique críticas fuertes o burlas que afectan su autoestima.

- Cuando los colocamos en esa situación, de considerar su pensamiento, gustos, ideas, y dejarlos que las expresen más libremente, son capaces de mostrar creatividad e imaginación mucho más allá de lo que acostumbramos esperar de ellos. Contra nuestra tendencia a ver en los jóvenes falta de talento y creatividad, su potencialidad es enormemente amplia.

- Al contrario de su actitud cotidiana hacia la asignatura, los alumnos gustan de que los invitemos a dibujar lo que para ellos es interesante y de su gusto. Ello se muestra necesario para incidir en su sensibilidad, sus emociones y sentimientos. Mas ello requiere de lograr un acercamiento entre docente y alumno, con el que además se gana comunicación y acompañamiento.

- Los alumnos desean apreciar su propia estética, y que sea valorada y entendida también por los demás, pues aunque los llevamos a mantenerla oculta, sí es para ellos uno de los valores primarios que consideran expresión genuina de su identidad.

- Evadir las presiones de los programas y de la misma institución hacia las concepciones del arte afirmativo se vuelve entonces un requerimiento de primer orden para lograr las orientaciones que estarían surgiendo de este diagnóstico, pues el no hacerlo nos llevará a menospreciar esos intereses y valores artístico-culturales de nuestros niños y jóvenes.

Estas conclusiones se suman a los elementos descriptivos que hemos expuesto sobre el problema, a así como con los elementos teóricos que hemos recuperado. Ese conjunto constituye la base principal para el diseño y aplicación de nuestra propuesta de estrategia de intervención, que trataremos en el capítulo siguiente.

----- PÁGINA INTENCIONALMENTE EN BLANCO -----

VII. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN.

VII.1. Justificación

En este apartado, abordemos el desarrollo y propuesta de la intervención que más se acerque al objetivo principal de nuestro problema y, que surge de la aplicación generada por nuestro diagnóstico. El cual, como lo hemos estado mencionando en toda esta investigación de tesis nuestro objetivo es *mejorar el interés del alumno y la significatividad de las situaciones de aprendizaje*.

Partimos de la Entrevista que fue aplicada bajo los términos específicos de cinco preguntas abiertas y, que nos abrieron camino para poder interpretar solo de manera muy subjetiva, las percepciones de nuestros alumnos, mismas que fueron agrupadas en los campos de:

- Percepción general
- Explicación docente
- Estrategias didácticas
- Materiales y recursos
- Concepción estética

La entrevista ilustró algunas primeras debilidades y limitaciones que teníamos enfrente, lo que nos llevó a reflexionar sobre su funcionalidad para el cumplimiento de nuestros propósitos. Derivado de esa reflexión, realizamos una segunda actividad diagnóstica concentrada en la **observación directa** en el aula, apoyándonos de una segunda persona que no se encontrara frente a grupo, ajena a mi labor cotidiana dentro del aula, pero a la que familiarizamos con la orientación y objetivos de observación para nuestro diagnóstico.

Retomamos la importancia de llegar al aula rompiendo los

estereotipos innecesarios que muchas veces nos vemos obligados a imitar en repetidas ocasiones, por dar cumplimiento a los contenidos que otorgan los planes de estudio y, hasta cierto punto, a mantener una imagen de respeto ante los alumnos; esta ruptura de la rutina en el abordaje áulico ayudó en mucho al descubrimiento de diferentes lenguajes expresivos que se desconocían en el comportamiento de los alumnos, observar los lenguajes gestuales, actitudinales y corporales, que de manera sincrónica, se empezaron a mostrar de forma muy acertada, nos brindaron la oportunidad de registrar las premisas que prevalecerán para el proceso de la intervención.

Recordemos que este segundo instrumento consistió en dejar que de manera libre y arbitraria el alumno realizara un dibujo sin, reglas a seguir en cuanto a su forma o aplicación, lo que le brindaba la confianza para poder expresar sus inquietudes, ideas y talentos. Emplear palabras como “padre” o “chido” ayudó con ese cambio pero también nos resultó en un lenguaje con palabras clave que nos brindaron la posibilidad de lograr interpretar las emociones y la iniciativa por parte de nuestros alumnos, en querer expresarse, en plasmar lo que para ellos es el significado del arte, partiendo de sus ideas y de sus concepciones estéticas, olvidando que será una calificación más y, que por ese día podrían representarse sin el temor a ser criticados.

Todo este proceso de indagación, nos precisó en considerar una tercera prueba diagnóstica que comprobará la interpretación de las palabras clave que surgieron de los alumnos y, por esta razón, se tomó la aplicación de un **Panel** en otro grupo y grado, para acercarnos aún más en redescubrir otras opiniones nuevas, en jóvenes que manejan los mismos conceptos, el gusto por la misma estética y las concepciones de su cultura.

Lo anterior, es sólo para recapitular y poder aterrizar la propuesta de intervención, que sea ejecutable y acertada; propiciando el interés y la participación en el aula; que logre generar la atención y motivación en los alumnos y alumnas, por querer expresar sus concepciones estéticas, que realicen con gusto las técnicas propias, ya

que, no es lo mismo mostrarles el camino, a decirles con exactitud hacia donde deben llegar, como el ejemplificar con las obras artísticas y cánones universales de la belleza, para sugerir lo que deben lograr.

Contrario a ello, la exploración propia los exhorta a creer en ellos, a ser partícipes de sus logros y que valoren sus ideas. Es por ello, que la necesidad queda abierta para buscar de manera constante el ejercicio de estrategias que permitan la aprobación de sus propuestas creativas.

¿Cuál sería el trayecto escolar que permitiera en cada alumno, considerar el interés y desarrollar sus recursos, para que el arte le resulte realmente significativo?

¿Qué estrategias didácticas se requieren utilizar para mejorar los aprendizajes en el arte, que resulten significativos y útiles para los alumnos, partiendo de sus propios intereses y dejando los criterios rígidos de proceso de enseñanza-aprendizaje, que solo entorpecen el desarrollo de la creatividad y el interés en los alumnos y alumnas?

De esta forma, los alumnos, normalmente muestran poco interés en las clases de la materia de Artística, de acuerdo con la teoría ausubeliana, se podrían considerar tres situaciones:

a) Conocer los gustos, intereses, ideas inquietudes de los estudiantes, ya que nos permite tener elementos para presentar los contenidos que tienen significatividad lógica y psicológica.

b) Buscar estrategias de enseñanza-aprendizaje innovadoras, que rompan con los estereotipos tradicionales que normalmente se plantean, y que generan indisposición para que nuestros estudiantes respondan de manera favorable al aprendizaje de los contenidos.

c) Debemos buscar experiencias de aprendizaje que realmente sean significativas para los estudiantes, desde el punto de vista emotivo y afectivo, ya que con ello, podemos obtener retroalimentaciones recíprocas para el aprendizaje así como un incremento de la motivación.

Si consideramos lo anterior, podríamos conseguir de diversas maneras, no solo la asociación de conceptos, sino el aprendizaje de técnicas a través, de las diversas manifestaciones artísticas, que con base al conocimiento previo, sean relevante en su cultura y sus ideas, por lo que, estaríamos aportando, una manera de representar y relacionar el arte, con sus palabras, ideas, imágenes y, de esta forma, se podrán ver reflejados los aprendizajes obtenidos, los cuales serán reconocidos y significativos.

Como plantea Díaz-Barriga (2003), considerar que a través de la importancia vital y de la credibilidad y confianza en el trabajo de los estudiantes, el cual es guiado y orientado en sus propios intereses, y de acuerdo con Ausubel, los aprendizajes no solo serán significativos, sino que también serán duraderos.

Al usar estrategias nuevas para fomentar el interés, pero sobre todo el aprendizaje, se debe despertar la curiosidad intelectual para elevar al máximo el impulso cognoscitivo, empleando materiales que atraigan la atención y diseñando las lecciones de tal manera que se asegure el aprendizaje. [Ausubel, D., Novak, J., Hanesian, H. (2014) | Ausubel, D., Novak, J., Hanesian, H. (2014). Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo. México. Trillas. Parte Tres. Factores afectivos y sociales del aprendizaje.]

Para cuando se planteen las estrategias de intervención, se requiere que se fomente a que los alumnos, sean capaces de expresar sus emociones, ya que muchas veces se limitan por la negación o burla de sus compañeros, cuando sabemos, que desde pequeños adquieren conocimiento, por lo que es importante la credibilidad y confianza en los alumnos, mediante el reforzamiento de actividades que le generen un significado. (Ausubel, David, 1976. Citado por: Díaz Barriga, Arceo, Cognición Situada y Estrategias para el aprendizaje significativo. Revista Electrónica de investigación educativa vol.5, No.2, 2003)

Una vez que logramos recuperar las ideas principales que sobresalieron de la aplicación diagnóstica, partiremos de los resultados para diseñar una primera estrategia de intervención que

nos acerque a los resultados de la aplicación diagnóstica, agregando técnicas libres para su realización, dando libertad y confianza en querer realizar de nueva cuenta un dibujo de su imaginación, pensando en la facilidad de que surjan varias palabras clave que despertien su participación; la asignación debe partir en planear una estrategia similar que pueda generar la disponibilidad en nuestros alumnos.

Una vez especificado estos factores, la primera propuesta de intervención, se justificará bajo las mismas acciones de ejecución que se implementaron en las estrategias diagnósticas, sabemos que serán claras y firmes para la libre expresión de sus ideas y saberes previos, partiendo de este momento, la propuesta debe abordarse con actividades innovadoras y creativas, bajo las siguientes cualidades expresivas:

- Creativas
- Chidas
- Padres
- Originales
- Vinculadas a sus gustos
- Asociando sus emociones
- Valorar sensibilidades
- Tomar en cuenta su cultura, costumbres y tradiciones
- Con lenguajes simples

Considerando los rasgos anteriores, nos quedará más claro que nuestra intervención en el aula debe ser enfocada en el logro de estas respuestas registradas, para que los alumnos vuelvan a querer participar y que todos quieran compartir las razones de sus trabajos.

Finalmente, debemos subrayar que la organización de nuestra propuesta de estrategia debe generar certeza, creatividad, voluntad,

confianza, interés y aprendizajes en el alumnado.

Bajo esta recapitulación, partamos entonces a especificar los objetivos centrales para nuestra intervención.

VII.2. Objetivo general.

Nos enfocaremos en cubrir las necesidades específicas que requiere nuestro problema de tesis, el cual, radica en el ejercicio de mi práctica docente, por no lograr el interés en las actividades que se realizan en el aula y, que por ende, no son significativas en nuestros alumnos.

Por ello, se realizó la fase diagnóstica que nos permitió conocer los errores y acciones que se habían forjado de forma equivocada en el aula. Asimismo, se logra la interpretación de resultados con gran valor para rediseñar los ajustes pertinentes que deben prevalecer en la fase de intervención.

De esta manera, y tomando en cuenta los resultados de la indagación diagnóstica, establecemos que nuestro objetivo general es lograr establecer estrategias didácticas enfocadas hacia la participación e interés de los alumnos y que a su vez, dejen de lado ser cuadradas y cerradas por los contenidos que establecen los planes y programas de estudio de las artes, y que tome en cuenta las propias concepciones estéticas del alumno, expresadas de manera libre y otorgando adecuadamente el valor a su cultura propia.

VII.3. Objetivo particular.

Procurar que las estrategias didácticas y de planeación seleccionadas para nuestro proceso de intervención, den cumplimiento a la libre expresión de las ideas y concepciones estéticas de nuestros alumnos. De acuerdo con nuestras conclusiones de diagnóstico, estas estrategias deben atender la necesidad de permitir que los alumnos se expresen de forma creativa y libre, dejando de lado los métodos tradicionales, sin dejar de lado, los planes y

programas de estudio para la educación artística y, logrando dar paso a la propuesta de intervención que marque la continuidad de establecerlas en el aula.

Fortalecer estas estrategias para la oportuna participación en nuestros alumnos, esto facilitará la superación en las limitaciones establecidas por las prácticas artísticas, restringiendo las acciones condicionadas por las figuras educativas y, que de manera constante, hemos hecho referencia.

Pues bien, nuestro objetivo particular se fundamenta por la teoría Ausubeliana, con la firme determinación de propiciar en lo consiguiente actividades que partan del origen de su cultura, de sus concepciones estéticas, de sus conocimientos previos y de lo que consideran “padre”, siendo éstas las manifestaciones propias de los alumnos que de nueva cuenta nos arrojen resultados orientados en el aprendizaje significativo.

Se parte con el primer avance de intervención, el cual logró brindar el acompañamiento y seguridad de los alumnos, en la realización de estrategias de aprendizaje, con técnicas mixtas que de manera libre representarán sus trabajos, las cuales, fueron plasmadas en las secuencias didácticas.

VII.4. Planeación de la Estrategia de Intervención

Una vez que ya hemos abordado los objetivos de esta tesis, se dará lugar a la propuesta de intervención. Primeramente se tienen identificados los factores que pueden generar el interés en los alumnos, para lo que, consideramos la propuesta de Monroy (2000), la cual, establece la adecuación de una dimensión concreta, una planeación específica que tome en cuenta su contexto escolar e institucional; que garantice las estrategias didácticas convenientes a implementar.

Por lo anterior, sugerimos, una planeación flexible y acorde con la organización y ejecución de las necesidades expresivas en los

alumnos, ajustando una programación creciente y progresiva; esto prioriza al docente como primer facilitador de conocimiento, que puede modificar continuamente sus estrategias de enseñanza, siendo reflexivo en todo momento para el ejercicio de su práctica docente, cuestionándose de forma asertiva y empática en los avances que puedan demostrar sus alumnos durante las prácticas y debilidades que le hagan falta a sus alumnos.

Para ello, los procesos de aprendizaje han de realizarse a partir de la propia experiencia, actuar con autonomía, poner en marcha iniciativas, barajar posibilidades y soluciones diversas; siendo el intérprete en el proceso de sensibilización, apreciación y creación artística. (García del Pino, 2015)

Asimismo, y siguiendo con el autora anterior, se debe considerar que el docente debe despertar la curiosidad de sus alumnos (as), para hacer que estos, se integren en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Debemos buscar las estrategias adecuadas para motivarlos y que entonces puedan representarse de manera creativa y espontánea.

Para ello, es importante considerar las indicaciones de Maeso (2006) al evaluar. Es decir, en la evaluación se dará más importancia al proceso creativo de los alumnos(as) que al resultado final. Se observará diariamente el trabajo de los alumnos(as), dándole las pautas y ayuda necesaria en cada momento. Se evaluarán los avances conseguidos por los alumnos(as), para ello nos ayudaremos de las actividades previstas, que nos reflejarán si los alumnos(as) han adquirido los objetivos que estaban previstos. Evaluaremos las técnicas utilizadas y las habilidades creativas de cada alumno(a), así como, la actitud mostrada durante el proceso. (García del Pino, 2015)

Siguiendo las consideraciones de los autores, debemos centrar nuestra atención en reajustar la planeación, que no sólo cubra una flexibilidad y coherencia para los temas establecidos en los planes y programas de estudio que se establecen para la expresión artística; sino que también, otorguen prioridad a los intereses y gustos que prefieren los alumnos, logrando el acercamiento que facilite el

aprendizaje significativo para el alumno; por tal motivo, la propuesta de planeación que se debe llevar a cabo, se sugiere que sea coherente con el lenguaje que expresaron nuestros alumnos, flexible para la realización de habilidades y técnicas y, de sumo interés, que otorgue el descubrimiento de sus propias ideas.

Asimismo, debe brindar apoyo y razonamiento para la expresión de su cultura y valores estéticos, que permitan la aceptación de sus propios lenguajes y concepciones previas. Debe considerarse una propuesta que pueda ser modificada continuamente para satisfacer los intereses en el alumno, la aceptación por querer participar y demostrar lo que pueden lograr y, que por instinto, se rechace la cultura afirmativa que aún preside en las autoridades educativas y contexto escolar.

Por ello, el diseño de nuestra estrategia de intervención, se fundamenta en aplicación diagnóstica, en los fundamentos de las teorías de Vigotsky, Marcuse y concretamente de Ausubel.

Teorías que sustentan los resultados obtenidos durante la fase diagnóstica y, que por ende, obtuvimos resultados satisfactorios y muy valiosos para tomar en cuenta en la completa modificación de nuestra planeación.

Parte de los logros alcanzados, fue el rompimiento de sus reglas de aislamiento rutinario, la apatía e indiferencia por no querer participar y evadir la clase de artes. Este cambio, generó en el alumnado, y trascendió más allá de mi práctica educativa, al ser testigo del cambio que se dio para la participación e integración de ideas, de sensibilidades y desarrollo de la creatividad, para poder realizar las actividades que resultaron agradables e interesantes, y que, a su vez, se sumaron en resultados en común que los motivó a reflejarse en una estética propia.

Partiendo de la gran relevancia de información valiosa, coincidimos con la plena confianza, de modificar los contenidos que se venían ofreciendo como simples repeticiones de productos y tareas por cumplir, que se habían concebido en nuestros alumnos como

secuencias rutinarias y que no les promovía ninguna facultad por querer realizarlas.

Parte de todo esto, se ha estado mencionando de manera constante en los registros de nuestro diagnóstico; razones diversas que nos facilitan la elaboración de nuestras ideas para diseñar la propuesta de intervención que a continuación describiremos.

Primer momento

Se decidió repetir la actividad de forma espontánea, llegar al salón de clases mostrando una sonrisa y expresando amabilidad, esperando en que los alumnos participaran llevando el siguiente material, el cual se les había solicitado una clase antes:

- Playera viejita lisa
- Crayolas
- Papel de horno
- Cartón
- Plancha de ropa

Primer procedimiento:

Consistió en solicitar a nuestros los alumnos, que debían pensar en una idea que los identificará o que simplemente les gustaría hacer, tomarían una hoja de papel para iniciar con su boceto, es decir, un borrador que diera forma a su dibujo o idea. Una vez concluido esta indicación, este dibujo, se debía pasar a un soporte rígido, como un cartón o cartulina; después, se comenzaba a cortar con tijeras o cúter, sólo las partes principales, la forma debía ser similar a la de los estenciles, que son como plantillas que sirven para colocar sobre cualquier base: madera, plástico, tela, etc.

Una vez terminado la plantilla o estencil, se procede en colocar de manera firme sobre la playera, y posteriormente, sacar punta a las crayolas similar a la punta de lápices o bien, otra opción es raspar con ayuda del cúter o tijeras; para espolvorear el residuo de las crayolas

sobre el estencil, cubrir y colocar encima el papel de horno, para finalmente, con la plancha en modo tibio se pasa sobre el papel que está encerado, lo cual ayuda a no pegarse en la plancha; el resultado es interesante, ya que se derrite la crayola y se combinan los colores , al retirar la plantilla se ve claramente la imagen en positivo de su diseño.

Compartimos sólo una muestra de cómo se ve el resultado final para esta técnica, ya que los resultados por parte de nuestros alumnos no fue tan oportuna y acertada para sus trabajos, hay quienes no desearon continuar y otros la desearon.

Veamos la siguiente imagen, que se pudo rescatar de la actividad antes mencionada y, con un resultado satisfactorio para nuestra alumna:



Como

ya se mencionó anteriormente, esta primera actividad de intervención no permitió lograr la participación de todos los alumnos para querer realizarla, en un principio si dieron inicio con su dibujo, pero al momento de explicar el siguiente paso, que consistía en recortar, se notó un cierto desconcierto, inclusive podemos afirmar que se perdió el interés. Sin embargo, hubo quienes modificaron el diseño por otras imágenes simples, otros si deseaban continuar bajo esas características, pero si fue notorio el cambio de actitud por el hecho de cortar con el cúter su dibujo, no les pareció la técnica para quitar espacios, pensaban que el dibujo quedaría tal cual como lo habían bocetado a su dibujo original, quizás estos factores influyeron para no agradales del todo en el resultado final; otro motivo, fueron los materiales, la técnica de su aplicación que no logró el convencimiento de los alumnos, por ello, decidimos indagar sobre estos posibles factores que no fueron acordes a lo planeado.

Iniciamos con la búsqueda de respuestas que nos puedan expresar algunos alumnos al momento de que concluimos la actividad, y de las cuales rescatamos las siguientes:

- Docente: ¿Por qué no hiciste tu playera?

- Alumno: No me gustó mucho mi dibujo

- Docente: Se ve feo o desagradable tu dibujo, ¿Que no te gustó?

- Alumno: creo que mi dibujo no sirve para la crayola, se pierde mi dibujo y su forma, ya no está padre

- Docente: La técnica no permite que se distinga tu dibujo, ¿crees que eso esté pasando?

- Alumno: Si, porque cuando corto con el cúter se pierden los detalles de mi dibujo y eso ya no me gusta, al final se ve feo, no me gusta cómo queda con la crayola

Estas son algunas respuestas que nos expresaron los alumnos, no quisimos compartir todas, ya que sus respuestas son similares, al interpretar sus opiniones, coincidimos con ellos, en que el momento de dejarlos expresar sus ideas fue valioso, pero definitivamente la técnica seleccionada no ayudó a que resultara atractivo y padre para ellos, reconocemos que este tipo de plantillas o estenciles son más

funcionales para la representación de símbolos y señales, de esta manera, el alumno recortaría menos y el dibujo sería más simple, la estrategia planeada, no fue acertada para el agrado e interés por los alumnos, el uso de sus lenguajes expresivos se queda limitado y en consecuencia no podríamos evaluar el interés como tal, mucho menos asegurar que le resultara significativo.

La propuesta de esta primer estrategia que decidimos aplicar en nuestros alumnos, no fue del todo acertada y congruente para despertar de nueva cuenta la participación para realizar su dibujo, el uso de utilizar una playera, para aplicar en ella la técnica de crayolas, no derivó a un resultado padre o de su gusto, se vió limitada en el logro de sus aprendizajes, que en definitiva, era nuestra meta, lograr que terminaran todo el procedimiento de sus diseños en dicha impresión con su playera. Mencionamos estos sucesos que forman parte del diseño de la intervención, pues en este primer intento, lo consideramos fallido y sin éxito para las necesidades que requiere nuestra propuesta de intervención.

Por lo anterior, decidimos de nueva cuenta organizar el segundo intento de intervención, tomando las deficiencias que nos impidieron lograrlo en el primer intento, al darnos cuenta de estos registros y factores que surgieron al momento de su aplicación, nos enfocaremos ahora en la autonomía del alumno, en romper con las reglas que nos proporcionan los temarios, partiremos en dar acompañamiento y confianza en su libertad por expresar sus sentimientos y emociones.

La meta no era nada fácil, pues no sólo se dejaría en libertad sus ideas sino que la técnica debía ser sorprendente y de impacto para crear su participación, esto, de lograrlo sería de un gran valor de significatividad tanto para la cultura del arte, como para el origen fundamental de este proyecto de tesis. Al indagar mediante el método de la observación directa y de interpretación de sus propios dibujos, se pensó a manera de metáfora, *“Un retrato dice más que mil palabras”* por lo que, se pensó en la corriente artística del body art, que consiste en utilizar el propio cuerpo como lienzo, considerando que esto nos podría proporcionar el interés sobre los tatuajes,

sabemos que esto llama mucho el interés en los alumnos, si les brindáramos la opción de pintar sobre su mismo rostro, esto les convencería y lograríamos su participación, fundadas en las expresiones que son fundamentales para el body-art.

De tal manera se estaría cubriendo uno de los aprendizajes esperados en el alumno: *presentar ante público el proyecto artístico seleccionado en Artes, en el cual utiliza de manera intencional los elementos básicos de un lenguaje artístico. (SEP. 2011)*

Sin embargo, no debemos olvidar que en la Escuela Secundaria Técnica No. 67 no se permite pintar en su rostro o cuerpo, para ello se requiere el consentimiento de los padres de familia y, no todos estarían de acuerdo, entre otros motivos que manifestaron las autoridades educativas, es que esto podría derivar a que los alumnos tomaran vuelo para querer pintar los pasillos, los sanitarios y las bancas, y que esto pudieran ser ideas para querer vandalizar la escuela.

Y más complicado, que sea el docente, quien promueva la realización de hacerse tatuajes y, sea visto como normal en la sociedad; todo esto, nos hace detenernos en analizar las consecuencias que implicaría no sólo por las autoridades educativas sino que también, entraría en juego las susceptibilidades de los padres de familia. Por todas estos factores, se decidió no continuar con esta técnica que afectaría directamente a una parte del cuerpo, y que nos brindaría posibles consecuencias ya que el contexto escolar no estaba preparado para dar paso a esta expresión artística y mucho menos fomentarla.

Este tipo de actividades expresivas, nos brindarían la oportunidad de interiorizar en nuestros alumnos para que puedan ser libres y apreciar el arte, partiendo desde sus ideas de origen, pero muy lamentable, es darse cuenta que muy difícilmente se acepte una cultura que aún tiende a ser vista en nuestra sociedad por individuos juzgados como rebeldes y sin educación; es un tema bastante complicado que a pesar de estar situado en los contenidos de segundo grado de secundaria, que indican que el docente debe

considerar el trazo por el dibujo del cuerpo humano, y hablar sobre los cánones universales, en cuanto a los trazos necesarios para obtener su forma y demás características de estilización de manera realista y no realista, y dar el fundamento de donde parte la relevancia por el body paint, tatuajes, pircing, extensiones y demás.

Aunado a esto, sabemos que esta técnica artística, existen desde muchos años atrás y forman parte de la cultura y tradiciones de otros países, inclusive el nuestro; pero que si desearámos aplicarlo en el aula, al menos en mi Escuela Secundaria Técnica No. 67, sería una fase de convencimiento muy larga y difícil de lograr.

Por lo anterior, nos dimos a la tarea de buscar una técnica que fuera igual de “chida” o “padre” para nuestros alumnos, que al momento de bocetar su idea, no tuvieran que cortar colorear con cualquier material encima de ella, claro esta, al menos que tomaran la decisión de manera voluntaria por agregar otros materiales.

Por lo que se buscó planear una estrategia que conjuntara ambos inicios, de expresión libre de técnicas y, libre en cuanto a su expresión de ideas, tomando en cuenta el costo de los materiales y que fuera en el contenido de la corriente artística del body art, tomando solo como elemento principal su rostro o retrato, sin que este fuese pintado, por lo que se decidió considerar el concepto de “máscaras”.

Segundo proceso de intervención:

Una vez concretada nuestra idea, en consideración de los resultados y de participación que se vieron durante la primera propuesta de intervención, damos paso a organizar el ejercicio de la estrategia seleccionada que puntualiza la aplicación de máscaras. Para esta segunda propuesta de intervención, se tomaron en cuenta las actitudes que reflejan los alumnos: que la técnica seleccionada no afecte la forma de su boceto o dibujo final, que los materiales y recursos empleados sean simples y sencillos, que puedan tener la libertad de agregar otros materiales.

Presentarles la actividad de manera atractiva e interesante, para que decidan hacerla sin que se presenten las reglas a cumplir, mostrando ejemplos de obras artísticas a manera de imitación en el resultado y que por el contrario, vean la posibilidad de expresar sus propios lenguajes expresivos a través de técnicas mixtas libres sobretodo en cuestión de materiales; proponer el diseño de su propia máscara, que los identifique en cuestión de sus gustos, de sus concepciones estéticas y de su propia cultura. Creemos que estos elementos fundamentales que nos proporcionen nuestros alumnos, ayudarán en mucho al descubrimiento de significatividad.

Por ello, la importancia de una propuesta de intervención, como lo consideramos en la expresión de máscaras. A continuación, explicaremos paso a paso la segunda estrategia de intervención planeada:

Procedimiento

1. Etapa de Bocetaje: El docente solicita el boceto o borrador de una máscara, iniciando con el contorno de un rostro. Como se consideró la posibilidad de que el alumno mencionara que no sabe dibujar bien, se llevaron copias adicionales con el trazo de una máscara de manera simple y sencilla.

2. Se abre la sesión indicando que en esa hoja tienen que dibujar o representar sus propias ideas, utilizando solo lápiz, al final, cuando estén convencidos de su trabajo, podrán colorear.

3. Se les indica de manera libre, que pueden realizar su representación de la máscara, la cual, podrá ser de cartón, de cartulina, de papel, de yeso, completa o bien como un antifaz.

4. La técnica para el diseño y acabado de la máscara a implementar, quedaba abierta a sus ideas y propuestas, la cual, tenía opciones de ser coloreada a plumines, pintura, u otro tipo de recurso que diera color; recortada, con aplicaciones orgánicas, artificiales, material reciclado, haciendo uso de la cartonería, etc.

5. Se les indicó que podían retomar las ideas originales del diseño de su playera (la cual nadie quiso retomar ese boceto) o bien podían

iniciar de nuevo otra propuesta creativa que incluyera de nueva cuenta sus propias ideas.

6. Los tiempos de realización quedaban reducidos a cuatro sesiones, por lo que debía ser específica, para avanzar lo más posible y los tiempos largos se dejaban para su casa, así como los detalles de mayor dificultad, por los tiempos de secado o en su caso, por si alguien se inclinaba en el proceso de yeso, esto les pareció acertado, ya que algunos deseaban no ser copiados a sus propuestas.

7. Para finalizar su actividad se les dio la última indicación, que el día de entrega de sus máscaras, sus trabajos serían expuestos en el aula, para analizar y compartir con sus compañeros, por lo que tenían que considerar para dicho análisis: sus expresiones, los materiales y demás elementos compositivos. Quedando claro que dicha actividad será fundada bajo el respeto y, solo se aceptarían críticas asertivas para cada uno de sus compañeros

8. La participación fue inmediata, los alumnos en su mayoría, entregaron sus bocetos apoyándose de la hoja blanca que se les había facilitado desde un inicio de la sesión, es decir a manera de boceto, algunos expusieron que así como había quedado representada en su hoja les agradaba mucho y que no querían utilizar algún otro material adicional, pero hubo quienes, si despertó el interés por convertirla de otra manera, cambiando de materiales y pasarla sobre cartón, otros simplemente decidieron realizarla agregando diversos materiales orgánicos o bien de la naturaleza, no olvidemos que la escuela técnica No. 67 cuenta con grandes áreas verdes, por lo que tenían gran diversidad a su alcance.

Observemos algunos ejemplos de sus máscaras, en las imágenes de las páginas a continuación:



Fig. 01



Fig. 02



Fig. 03



Fig. 04



Fig. 05



Fig. 06



Fig. 07



Fig. 08

Los trabajos que compartimos, fueron seleccionados por incluir lenguajes expresivos muy interesantes en: su representación, la interpretación de su forma, de cómo emplearon los lenguajes visuales y la apropiación de sus lenguajes expresivos. Esto nos brinda la posibilidad de acercarnos aún más a sus ideales de concepciones estéticas y lograr la significatividad para sus trabajos y, por ende, al arte.

Partamos ahora en fundamentar y justificar sus propuestas creativas y del porque consideramos que son altamente valiosas para nuestra propuesta de intervención.

a) Figura 1, es una máscara muy simple en su forma, representa la emoción de tristeza, lo vemos claramente por la forma de gota en la mejilla, la teoría del color nos señala que el azul, no solamente puede significar agua o aire, también representa a las personas que están tristes. Si buscamos las primeras eras primitivas, muchos de sus elementos que se pintaban en sus rostros, partía de formas curvas que los dedos (yemas) les proporcionaba; de esta manera podemos concluir que el alumno muestra cierta tristeza en su interior y que las formas simples le parecen interesantes para su máscara.

b) Figura 2, es una máscara interesante porque aborda al arte animalista, que sabemos es la representación artística de animales, esto se da desde la pintura rupestre, no sabemos si la alumna tenía conocimiento de esto, pero con intención o no, logró combinar una parte esencial del arte, la representación de un tigre en su trabajo nos deja la duda de querer indagar por qué lo hizo de esa manera, su respuesta fue muy simple: - *"me gustan los gatos"* - más allá de que lo apreciamos como un tigre, la alumna quiso expresar este sentimiento animalista por querer a los animales.

c) Figura 03, muy en particular este tipo de trabajo nos representa a una pintora, Frida Kahlo, quien es claro ejemplo por la diademas con flores, de gran tamaño y diversidad del color, los detalles del rostro no se parecen al retrato de la pintora, pero fue una forma sencilla de expresar el silencio que guardaba en cada una de sus obras.

d) Figura 04, muy en particular y de manera muy específica, esta

representación de máscara fue de gran apoyo a nuestra propuesta de intervención, claramente muestra la presencia del arte minimalista “menos es más”, lo decimos por la forma que utilizar para sintetizar cada elemento, haciendo uso de los colores oscuros que son parte característica de composición en los lenguajes visuales. Se nota el despojo que transmite el alumno por reducir su sensibilidad; otorgando sentido a sus ideas, lo elemental y menos llamativo, para el alumno fue una meta alcanzada de gran logro y significatividad para su trabajo.

e) Figura 05, el alcance por el logro de una sensibilidad extrema, se percibe en este tipo de representación, en un primer momento, nos deleita con sus características visuales que nos ofrece el arte decorativo; también podemos abordar al arte abstracto que maneja los rompecabezas de colores, sin una forma previa; la presencia en la exageración por lo ornamental y la aplicación del color, no sólo puede ser atractivo a simple vista, sino que nos ofrece un código de significados por traducir. Nos aborda el simbolismo por la conjugación de sus emociones, posiblemente el alumno se encuentra inmerso en ese mundo entre la estética y la discrepancia.

f) Figura 06, en esta imagen se aprecian tres máscaras diferentes, describamos cada una: una expresa su imagen con lágrimas que son de miedo, ya que son oscuras, la colocación de flores con solo cuatro pétalos y ligeramente unas cintas decorativas, nos deja claro que su sensibilidad está a flor de piel, es decir, muy posiblemente pertenezca alguna tribu urbana, sobre todo por los elementos muy comunes en sus modismos.

La segunda que expone varios colores, es solo una parte de representación del arte abstracto, que se distingue por la libre expresión del color. Y por último, la que sólo utiliza la mitad de un mándala, de nueva cuenta y sin considerar la intención, pues creemos que no lo saben, abordan manifestaciones artísticas muy interesantes, como lo es el arte islam, quienes utilizan este tipo representaciones visuales a manera de cuadros geométricos, también por el uso de círculos. Sin embargo, debemos observar el último detalle, tiene un rayón o tallón en el resto de la máscara, quizás nos transmita el descontrol y la desesperación por reflejar en su trabajo,

en definitiva es muy valioso por la muestra de sus emociones.

g) Figura 07, es un trabajo realizado por una alumna, es importante mencionar que era parte de los alumnos que no mostraban interés y participación para la clase de artes, pero esta actividad le resultó muy interesante, se levantó por su hoja y empezó a dibujarla, se levantaba para solicitar colores con sus compañeros, hubo un momento donde me pidió salir a buscar objetos para agregar a su trabajo, al ver su resultado, me llamó la atención porque se decidió en hacerla así, la explicación fue clara: esa soy yo, me gustan los prendedores, las incrustaciones y brillitos en la cara, no me había percatado de ello, pues era verdad, de hecho, era una alumna que constantemente se le envían reportes a sus tutores, porque iba maquillada, con *piercings* en la nariz, muy pequeños pero los tenía; quizás era su forma de expresar en que la escuela la dejaran en paz, porque ella era feliz con su propio lenguaje artístico. Para mi labor docente, fue una experiencia enriquecedora, pues había mucho por donde aprender de mis alumnos y en particular lo que esta chica había logrado.

h) Figura 08, muy similar al trabajo anterior, pero con ciertos detalles diferentes, por ejemplo: las pequeñas gotas debajo de los ojos, pero si dando forma al contorno del ojo, son características empleadas en uno de los grandes festivales de música y artes llamado *Coachella* en Estados Unidos. De esta tendencia entre moda y el *fashionismo*, se unen grandes artistas de todo el mundo para presentar sus trabajos, los elementos que integran la composición en el rostro, nos deja ver su pasión por la estética visual infundada en el rostro.

Como se pudo apreciar, ya hemos realizado nuestra descripción e interpretación en cada una de sus propuestas creativas, y como se había mencionado en un principio, al finalizar dicha actividad, se llevaría a cabo la exposición de sus máscaras en el aula, para que todos pudieran verlas y aportar las impresiones que les generaban, la participación corrió al mismo nivel de descripción de sus ideas, hubo más comentarios positivos y de reconocimiento a sus trabajos, en general, se pudo apreciar que los alumnos quedaron satisfechos con esta actividad.

Nos dimos a la tarea de recordarles que si estarían dispuestos a entregar su trabajo, para que el docente lo mostrara como ejemplo en otros alumnos, hubo quienes no lo dudaron y aceptaron en obsequiar su trabajo, pero otros alumnos, sobretodo, los que emplearon otro tipo de materiales, no deseaban aportar su trabajo. Con esta resistencia por dejar sus obras, se pudo apreciar claramente, que se había logrado elevar el interés por apreciar y valorar su propio trabajo, **motivos** suficientes para mencionar que logramos dar un paso importante y **relevante** en la participación de aplicar esta actividad, que desde un inicio se mostró clara y la interpretación de resultados fueron significativos para los alumnos, ocasionando experimentar este tipo de técnica y estrategia de aprendizaje.

Como se menciona en el Plan de estudios 2011 referente a las artes, donde parte de sus propósitos centrales destaca que los alumnos:

“Adquieran los conocimientos y las habilidades propios de los lenguajes artísticos: artes visuales, expresión corporal y danza, música y teatro, que les permitan desarrollar su pensamiento artístico, paralelamente a sus actitudes y valores, mediante experiencias estéticas que favorezcan su creatividad” (Programas de Estudio 2011 Guía para el Maestro. Educación Básica Secundaria. Artes. Pág: 13 SEP)

Al lograr que los alumnos adquieran la habilidad mediante un lenguaje propio, que les permita expresarse con plena libertad sobre sus intereses, gustos y preferencias para lograr el desarrollo de su creatividad, podemos considerar muy acertada la propuesta de intervención, logrando que el arte por sí mismo, sea un gusto poder realizarlo.

Existen cuatro propósitos principales que establece el mismo plan de estudios de la SEP para las artes visuales y son los siguientes:

1. Aprecien las cualidades estéticas de diversas manifestaciones y representaciones del cuerpo humano por medio de los lenguajes artísticos para comprender su significado cultural y valorar su importancia dentro de las artes.
2. Exploren la dimensión estética de las imágenes, las cualidades del

sonido y el uso del cuerpo y la voz, estructura dramática y creación teatral, para enriquecer las concepciones personales y sociales que se tienen del arte.

3. Conozcan los procesos de creación artística de diseñadores, artesanos y en general de los miembros creativos de la comunidad.

4. Distingan diferentes profesiones e instituciones que se desarrollan en diferentes entornos culturales relacionadas con la creación, investigación, conservación y difusión de las artes
“Programas de Estudio 2011 Guía para el Maestro. Educación Básica Secundaria. Artes. Pág.: 14 SEP

Ahora bien, si consideramos estos principios anteriores, los alumnos adquieren las habilidades para poder construir sus propias ideas, exploran con materiales y técnicas diversas para el desarrollo y aportación de las mismas, conocen el lenguaje de expresión artística y de elementos compositivos que les permite dar forma a sus propias ideas y concepciones estéticas en virtud de sus conocimientos previos, les permite exponer y argumentar lo que ya saben. De esta manera, logran distinguir y descubrir a las manifestaciones artísticas y culturales con las cuales, enriquecen sus gustos y preferencias, por las cualidades expresivas, creando un conjunto, una complicidad en su gusto por su estética y por querer imitar alguna cultura.

Y en este espacio áulico, los alumnos han cumplido con estos propósitos particulares de la propuesta de intervención: fueron capaces de involucrarse en su representación artística, tratando de representar sus intereses, sus gustos, su forma de ser y de pensamiento, dando una respuesta de cómo comprenden el arte en su vida cotidiana, de cómo fue enseñado desde su origen y de cómo les gustaría que sean las actividades en clase.

Podemos mencionar infinidad de ejemplos que nos describieron las sensibilidades en nuestros alumnos, pero no podemos dejar escapar la importancia y éxito que obtuvimos con el diseño de esta propuesta de estrategia en el aula, logramos conjuntar las primeras respuestas arrojadas por la fase diagnóstica y, que mantuvimos claras al momento de planear una estrategia que se centrara en las

necesidades específicas para nuestra intervención.

Cabe mencionar que algunos trabajos muestran sensibilidades muy diferentes de persuasión y concepciones artísticas diversas, en algunos casos, se observa la presencia por dibujar aún caricaturas, pero también es considerado un arte la realización del comic, pero si tuvimos respuestas muy inferiores que nos mostraron todo lo contrario, reflejando un infantilismo del cual se rehúsa a querer abandonar, sin embargo, debemos tomar en cuenta que algunos de nuestros alumnos muestran discapacidades intelectuales muy diferentes a la normalidad, es un referente que nos muestra un sesgo que debemos considerar en lo consecuente, brindando el apoyo y el acompañamiento necesario para que muestren gran valor a sus ideas.

Otra característica fundamental que se vio reflejada en esta propuesta de intervención, fue el vínculo con sus emociones, es decir, dividían el rostro en dos partes: el bien y el mal, cualidades expresivas que existen en los movimientos del Pop Art y el Minimalismo, elementos populares y comunes que surgen en la vida cotidiana, más aún de los adolescentes, que buscan los elementos sencillos que se encuentran a su alcance para utilizarlos y plasmar sus ideas.

Veamos la figura 09, que se refiere al simbolismo del Ying-Yang, es decir, el bien y el mal, lo blanco y lo negro muy representativo de la religión taoísta. En la máscara se ven detalles con pintura dorada, que la hacen elegante a la vez que común en las fiestas de carnaval; es un trabajo realizado por una alumna de segundo grado.



Fig. 09



Fig. 10

En la Figura 10, es una representación diferente, no se emplea una máscara como tal, es un antifaz porque solo cubre la parte de los ojos, el material utilizado fue flexible, pues se trata de *foami*, sin embargo, este tipo de trabajo expresa lo contrario, primeramente, fijemos el manejo de los colores, alegres, fuertes y detalles propios de los carnavales aunque también tiene cierta imitación a la imagen de *Gatúbela*, quizás porque la alumna sea amante de las historietas ficticias.

El análisis que logramos descifrar en cada uno de sus trabajos, a pesar de ser propuestas meramente distintas, radica en las cualidades estéticas anteriormente mencionadas, coinciden en los movimientos artísticos que se mostraron en el arte moderno, quizás sin conocer a profundidad tales expresiones artísticas, los alumnos mostraron parte del talento que otros artistas ya habían explorado, y que de esta manera en particular, se les explicaba sobre las características de sus trabajos con las obras de algunos artistas modernos, propiciando el interés por saber más de estas cualidades estéticas.

Parte de la propuesta de intervención, es generar en los alumnos el interés y significatividad por las manifestaciones artísticas y técnicas que emanan del arte, utilizar sus conocimientos e ideas previas para utilizarlas y reconstruir propuestas nuevas e innovadoras, para no caer en el aprendizaje de conceptos, como memorizar y, que sean copia fiel a las obras ya establecidas por algunos pintores; sabemos que este tipo de actividades no brindan ningún sentido para que los alumnos adquieran y desarrollen las habilidades artísticas.

Nuestra intervención planeada tenía como finalidad que los alumnos tomaran las técnicas, los elementos compositivos de la forma, los lenguajes expresivos de sus conocimientos previos para que los representaran en la elaboración de sus máscaras.

Asimismo, que tal representación contribuyera para mover sus sentimientos, que expresen lo que entienden del arte y de lo que desean obtener de él, de su propia forma saber identificarlo y aplicarlo en sus actividades en el aula, pero no bajo las expresiones

que los artistas reconocidos han venido proponiendo durante la trascendencia del tiempo, sino más bien, tomar los términos informativos y conceptuales para que sean solo el referente de lo que pueden llegar a crear, esto ya lo había mencionado Ausubel (2002, p.85):

“...es necesario asegurar que dichos aprendizajes sean adquiridos en forma significativa para que tales cuerpos de conocimiento sean ampliamente dominados. Este objetivo puede conseguirse a través de dos estrategias

1) Mostrando interés por la <estructura> de la o las disciplinas, empleando – para fines organizativos e integradores... y

2) Empleando principios adecuados para organizar y ordenar la secuencia de contenidos y de materiales, así como de métodos de evaluación para comprobar la adquisición significativa” Miradas constructivistas en psicología de la educación. Hernández Rojas Gerardo. P.85 Paidós

Si bien es cierto que lograr una estrategia que motive y logre la participación en los alumnos, nos genera el preguntarnos de manera constante: ¿Qué es lo más importante en lograr en nuestros alumnos?, que aprendan fechas, datos, información detallada de todas las corrientes artísticas o bien, ¿Qué solo identifiquen movimientos y sus cualidades expresivas, plásticas y técnicas para que desarrollen de manera creativa las propias?.

En esta estrategia se mostró la capacidad de talento que en los alumnos figura, con sus conocimientos e ideas previas, adquieren la información nueva, le dan otro giro de expresión, que fue lo más relevante y significativo, se promueve la participación de todos los alumnos por querer realizar su propio concepto de máscara, logrando no sólo el interés, sino también el significado que para ellos tiene. Las razones ya las mencionamos: el agrado por cómo se vio concluido su trabajo, porque no permitieron que el docente lo conservara, algunos le tomaron foto y lo guardaron, finalmente porque les generó una sensibilidad de satisfacción en el logro de su máxima expresión

artística.

Particularmente, podemos referir que nuestros alumnos muestran la falta de interés porque no son tomados en cuenta en sus gustos, en sus ideas y creatividad propia, de ello deriva que no les brindamos esa confianza para que sean libres en sus expresiones, logrando que no se sientan juzgados ni criticados por exponer sus opiniones artísticas.

VII.5. Resultados y Conclusiones de la Estrategia

Llegamos a describir e interpretar las actitudes de lenguajes expresivos en nuestros alumnos. Desde la aplicación del experimento diagnóstico la investigación fue provechosa porque nos permitió romper con los esquemas y protocolos enfundados con los planes y programas de estudio. En mi experiencia como docente en artes, se había propiciado que las planeaciones que preparaba para dar clase fuesen muy cerradas y limitadas en cuanto a la consideración de los intereses y las ideas de los alumnos, así como su libertad de expresión. No les otorgaba la oportunidad de que intervinieran con saberes previos; y en efecto, se reflejaba en mi práctica docente cierta inseguridad y temor por experimentar con nuevas propuestas innovadoras, pero sin el afán de justificar mi ejercicio docente, puedo aceptar que me dejé llevar por las limitaciones que mis autoridades educativas me repetían de manera constante: factores de espacio, de materiales, de sus recursos económicos, pero sobretodo, de las concepciones del arte que han prevalecido en las figuras educativas, segando las posibilidades de adecuar los contenidos en las planeaciones.

actitudes que podían imitar, patrones de conducta infundadas hacia el vandalismo.

Por ello la riqueza de la fase diagnóstica, que nos aportó la oportunidad de acercarnos a nuestros alumnos, brindándoles la confianza y seguridad para que se decidieran a participar, a expresar sus emociones e ideas. Con base a esto, nuestra propuesta debía

seguir estos datos valiosos para nosotros, no debíamos olvidar estos resultados para que se lograra una pronta y acertada intervención.

Al iniciar con la aplicación de nuestra de intervención de tesis, quedaba claro que la estrategia seleccionada debía ser libre de conceptos tradicionales y tareas repetidas y a seguir con ejemplos de obras y corrientes ya establecidas, pues concluimos que sólo les producía desagrado y no cooperaba para sus gustos y preferencias, pues eran actividades que no deseaban realizar.

Al momento de ejecutar nuestra intervención, los alumnos ya habían demostrado un cambio notorio en su actitud, resultado del diagnóstico, quizás por ello, al pasar a la siguiente actividad, ya sentían la presencia de algo “padre” que iban a realizar en el aula; y su grata sorpresa, fue precisamente observar a su profesora de artes que llegaba al aula para hablarles un poco del body art y, que este podría ser representado en retratos o rostros, que nos se tocaría de manera física su cara, pero que el apoyo de hojas, con la figura de máscaras podía ser apto para bocetar y plasmar sus ideas.

Como bien lo hemos ya descrito, la participación fue inmediata, los cambios en sus actitudes gestuales y de expresión, fueron muy notorios, el observar que todos nuestros alumnos estaban trabajando, nos cambió completamente el ambiente aúlico.

Los resultados que pudimos observar fueron de gran progreso para nuestra práctica docente, como bien lo hemos interpretado en cada una de las máscaras y de las imágenes que proporcionamos; las experiencias observadas de manera directa y del registro de nuestros resultados, fueron en su momento muy valiosos, por lo que, a continuación compartimos:

- a) Se logra la participación de los alumnos para crear y realizar la actividad de las máscaras.
- b) Se rompen con los patrones de seguimiento que de manera tradicionalista se venían manejando para las actividades en el aula.
- c) Los alumnos gustan de ver a su profesora de artes, rompiendo la

imagen de un liderazgo que les impedía el acercamiento de confianza.

d) Se les Brindó la oportuna libertad de expresión de sus ideas previas, de representar sus concepciones estéticas, de compartir su forma de lenguaje compositivo y de darle el valor a su propia cultura

e) Se logra el interés de los alumnos, de que valoren y aprecien lo que hacen, que por iniciativa, se den cuenta del gran valor de significatividad que tienen sus propuestas artísticas

f) Se da el reconocimiento a sus ideas fundadas en el arte y por consiguiente, a su cultura de origen, a sus tradiciones y conocimientos previos que han adquirido por su vida cotidiana

Cabe mencionar que los resultados no solo fueron alcanzados en nuestra propuesta de intervención, ya que lograron trascender en otros exalumnos, es decir, que dichas actividades fueron comentadas por el mismo grupo al que se les fue implementada la estrategia, llegando a los oídos de estudiantes que por alguna razón institucional ya no quedaron con la misma profesora, porque pasaron a otro grado o porque cambiaron de grupo, generando las siguientes situaciones:

- La expresión de varios alumnos fue acercarse a reclamar el motivo por el cual ya no les dio continuidad en la clase de artes, ya que les habían gustado mucho las actividades.

- Se manifestó el deseo de los alumnos por permitirles entrar de vez en cuando a tomar la clase de artes, excusando que podría ser cuando solicitaran permiso y, en ese momento no tuvieran clases de otra asignatura.

Generalmente los alumnos de nuevo ingreso y los que pasan a segundo grado, quedan también a mi cargo como docente de artes; es decir, durante los dos primeros años de secundaria, ya que mis autoridades educativas consideran que son los principios básicos que se les puede enseñar del arte, los conceptos básicos y el manejo de los lenguajes propios de comunicación visual.

Asimismo, se considera que el manejo de técnicas y reconocimiento de las primeras manifestaciones artísticas, nacionales e

internacionales, por lo que al pasar a tercer grado de secundaria, los alumnos pasan con otro profesor, ya que éste último ciclo terminan con un repaso de los primeros dos años. Esta breve explicación se sintetiza de manera breve porque fue una causa que desanimó a mis alumnos, pues me buscaban para decirme el por qué los había abandonado.

Mi anterior directora me expresaba que tenía buenas referencias y que los padres de familia externaban el aprecio hacia mi materia, se les preparaba y enseñaba bien, sin saber que yo sentía y observaba la presencia de un problema en el dominio de mi práctica docente, no me bastaba con los comentarios que me compartía mi directora; sabía que estaba presentando un problema en mi aula, que hacía falta algo muy importante y relevante por modificar.

Consideramos valioso el comentar estas respuestas que si bien, no se presentaron durante la aplicación de la estrategia, si se suscitaron fuera del espacio aúlico, como bien lo mencionamos, se logró trascender, ya que de manera contraria, los alumnos que solicitaban ingresar a la clase, era por otros motivos personales: tales como aquellos alumnos que solían salirse de otras clases. Esta situación es frecuente para los adolescentes, ya que es un hábito muy común de rebeldía, pues buscaban mi salón de artes solo por esconderse y no porque estuvieran interesados en realizar mis actividades, de ello, la relevancia de comentarlo como parte de nuestros logros de intervención.

Desde un inicio se ha mencionado en repetidas ocasiones la propuesta de intervención necesaria y objetiva para los factores que sobresalieron desde la fase diagnóstica, por ello recordemos el origen de nuestro problema: *la falta de interés que mostraban los alumnos en la materia de artes visuales y, por ende, la significatividad hacia las actividades realizadas en el aula*, esto derivado por la observación directa y los registros en sus lenguajes verbales, actitudinales y gestuales que se originaron por los siguiente:

1. La forma de evadir las técnicas que se mostraban en el aula.
2. El no llevar a la clase los materiales solicitados.

3. El no concluir las actividades en el aula para su evaluación.
4. La indiferencia que se observaba por ciertos temas.
5. La apatía reflejada en sus actitudes.
6. El lenguaje verbal y gestual que fue observado en cada clase.
7. Desánimo por las técnicas que tenían que ejecutar.
8. Desinterés por la participación en las actividades de artes.
9. Actitudes de lenguaje corporal y verbal al negarse en no trabajar, fingir que escuchan indicaciones pero finalmente no las hacen.
10. Saltarse la clase o llegar tarde con toda intención de perder tiempo.

Estos indicadores, permitieron focalizar el problema que se estaba generando en el aula, para lo cual se requería de intervenir de manera específica, investigar las acciones y de planeación que se estaban presentando en el aula de artes para poder buscar una pronta solución.

Es por ello, que se toman en cuenta estos indicadores para poder comparar el registro antes mencionado, con la situación de resultados que obtuvieron al momento de implementar y modificar la estrategia de intervención, para ello, se observaron los cambios siguientes:

1. La forma de mostrar el interés hacia las técnicas libres.
2. El llevar a la clase los materiales para realizar su máscara, incluso, pedir permiso para buscar en el patio sus materiales que les hacía falta.
3. El concluir las actividades en tiempo y en forma para su evaluación.
4. La participación en su totalidad e inmediata hacia el tema de "máscaras".
5. El gran interés observado y registrado en sus actitudes.
6. El lenguaje verbal y gestual que fue observado en cada clase, mostrando alegría, satisfacción y el goce por querer hacerlo.
7. Mucho ánimo por las técnicas implicadas para cada contenido.

8. Interés por realizar los proyectos artísticos.
9. Actitudes de lenguaje corporal y verbal de manera positiva.
10. Reclamo por ya no pertenecer a los mismos grupos con el mismo profesor.
11. Solicitud para poder ingresar a clases de artes cuando no tengan alguna asignatura.
12. Apoyarse de la profesora cuando requieran apoyarse del arte para otro proyecto o asignatura.

Como se puede observar, el cambio fue bastante relevante y satisfactorio, se trascendió de una manera significativa que sobrepasó los niveles en el aula. La participación en los alumnos fue inmediata, porque se rompió con los esquemas de una planeación tradicionalista y cerrada que se había estado implementando de manera rutinaria; sin embargo, tanto el docente como los alumnos, se dieron la oportunidad de acercarse a su propia concepción de arte, de su propia cultura de origen, urbana, cotidiana o de sus barrios más comunes.

Por tanto, la estrategia de intervención seleccionada nos permitió que los alumnos expresaran su sensibilidad creativa, que la mostraran sin ser criticados, en todo momento se cuidó mucho el respeto y sano juicio por sus propias creaciones artísticas. Es importante mencionar, que no hubo necesidad de reiterar este punto, puesto que las propuestas fueron aceptadas de manera asertiva por los alumnos, las referencias verbales fueron constructivas y novedosas.

Para los alumnos fue un rompimiento total a las actividades que se habían estado desarrollando en las clases, el hecho de no imponer un título y una técnica para los trabajos que se solicitaban, fue pieza fundamental que brindó credibilidad a sus ideas, mostrar que sus gustos e identidad de pertenencia tenían un lugar valioso para el arte, mismo que al ser compartido sería útil para seguir enriqueciendo sus nuevas propuestas.

Los resultados que hemos estado describiendo, en comparación con

las actitudes registradas en un inicio, difieren en un 100% de su participación, como bien mencionamos, la planeación debe ser organizada de manera coherente y pertinente a los saberes previos de nuestros alumnos, siendo una dimensión concreta que se desarrolle en una situación en el aula, logrando una planeación flexible que brinde contenidos, agregue propuestas innovadoras, sea creciente y progresiva en el logro de los aprendizajes esperados y de sus competencias artísticas.

No sólo se lograron los aprendizajes esperados, sino que también se desarrollaron las competencias artísticas y culturales que emanan de los alumnos, fue verdaderamente satisfactorio conocer y exponer sus expresiones y apreciaciones artísticas, alcanzaron propuestas muy cercanas a los grandes expositores plásticos, los alumnos manejan cierta simbología que hacen ver el arte relevante y motivador. Se tendría que considerar, para cada generación, el renovar estas ideas, las cuales son absolutamente, enriquecedoras para el arte moderno y contemporáneo.

----- PÁGINA INTENCIONALMENTE EN BLANCO -----

VIII. CONCLUSIONES GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN.

La primera conclusión importante que he obtenido de esta experiencia es que mi práctica docente estaba limitada-enfocada a leer y seguir *rigurosamente* el contenido que muestran los planes y programas de estudio para las artes. Sin darnos cuenta, nos quedamos en el mismo espacio de planeación que se caracterizaba por la obtención de aprendizajes esperados, basados en los ejemplos de estrategias didácticas que los mismos textos y libros ofrecen.

Esto no justificaba que las evaluaciones que se presentaban no eran del agrado de los estudiantes, pues no todos obtenían una calificación alta, circunstancia a la que no le dábamos el valor necesario al no considerar los criterios propios de ellos.

El problema que podíamos observar directamente en mi práctica docente se vio también reflejando por nuestros alumnos: un desinterés hacia las actividades que se tenían contempladas para cubrir los contenidos de artes. Lo describimos de esta manera, al ser visible en el cambio en sus actitudes gestuales y lenguajes corporales, todo encaminado a la apatía por querer participar en clase.

De esta forma nuestro se mostró como problema central, en primer lugar, *mejorar el interés del alumno y la significatividad de las situaciones de aprendizaje*. Este proceso surge del darnos cuenta y, aceptar que estábamos bajo la presencia de una situación lamentable para nuestra experiencia docente. Todo parte del desarrollo por etapas de este proyecto de intervención, primeramente fue reconocer que las estrategias didácticas que se venían ejerciendo en mi aula, en conjunto con la organización de las planeaciones, no eran precisamente idóneas y adecuadas para las necesidades que se estaban suscitando por parte de mis alumnos.

Es importante referir que para la asignatura de artes, la Secretaría de Educación Pública, no otorga un libro de texto gratuito, al menos no se encuentra como parte del catálogo de textos que requiera un estudiante de educación básica; pero si mencionamos esta disposición porque tampoco, un docente de artes, se encuentra en condiciones de solicitar a sus alumnos el apoyo de un libro de artes y lo referimos por lo siguiente:

Autoridad educativa Escuela Secundaria Técnica no. 67:

- No pedir o exigir al alumno un libro de apoyo.
- Pintura que produzca que el alumno ensucie el uniforme o dejar manchado alguna pared, banca, pasillo, etc.
- El uso de cúter queda prohibido, esto es un arma para el alumno y quiera atentar contra su vida o herir a otro compañero.
- Diamantina, serpentinas y jabón para realizar el modelado. (ensucia y puede propiciar algún accidente).
- No contar con grandes mesas o restiradores que faciliten la ejecución de las técnicas.
- No solicitar las visitas a museos fuera del horario escolar, esto propicia faltar a la escuela y mentir a los padres para socializar y convivir con otras personas ajenas al contexto escolar.
- No olvidar que el ejercicio de las artes visuales, forma parte del currículo en Educación Básica, y por tanto, no es aceptable que sea reprobatoria.

Consideramos que estas características detonaron en las actividades que venían aplicando en el aula, aceptamos que no podemos solicitar materiales costosos, ya que nuestro propio contexto escolar (en su mayoría predomina la falta de recursos económicos) reduce la posibilidad de llevar al aula los materiales que se solicitan.

Influyeron también, las limitaciones que se realizaron en los espacios áulicos, el no contar con un salón determinado y específico para la educación artística (aptos para los requerimientos de las técnicas y un mejor dominio del espacio). Cabe hacer mención, que en repetidas ocasiones se había solicitado este espacio, pero creemos

que derivado a las propias concepciones que se tienen del arte en nuestras figuras educativas, no es aceptada esta propuesta.

Asimismo, fue necesario aceptar que mi práctica docente estaba pasando por un “encasillamiento” en la forma de cómo estaba planeando las actividades que se realizaban en la clase, y que de cierta forma no me permitían avanzar, el darme cuenta de que mis actividades no estaban siendo atractivas para mis alumnos, y que para ellos no eran importantes y nada interesantes.

Al mismo tiempo, se da el registro en su forma de demostrarlo, por las actitudes de contestar, de mostrar gestos y de cómo se movían, evadiendo en todo momento las indicaciones a realizar para sus trabajos. Por estas circunstancias, es que damos inicio a la fase diagnóstica, para indagar sobre las situaciones que están propiciando que el aprendizaje e interés no se esté logrando en la clase de artes.

Como ya lo hemos demostrado e interpretado, nuestros alumnos desean que sean tomados en cuenta en sus ideas, que les otorguemos el derecho y la oportunidad de partir de sus orígenes culturales, de sus propias concepciones estéticas, brindándole el acompañamiento, la confianza y la seguridad por valorar y que evalúen sus propuestas creativas, y es aquí, donde se enriquece nuestra propuesta de investigación diagnóstica y del logro por parte de la acertada intervención para nuestra tesis.

Además, de que teníamos conocimiento, de que derivado de esa falta de interés por las actividades artísticas, se focalizaban por no ser significativas para los alumnos y, que se venían generando por asignar actividades y técnicas poco atractivas para sus intereses personales.

A decir verdad, la forma de trabajo que se venía planeando, recaía en hacer de lado sus ideas previas, sus gustos y preferencias estéticas, sin pensarlo, se suscitaba una cultura afirmativa como bien lo señala Herbert Marcuse, no se prestaba atención a la cultura artística que nace de los jóvenes, sin imaginar que la expresión que representan y plasman, también contribuye al desarrollo del arte.

De la misma forma, la teoría de Ausubel enfatiza que los

conocimientos que puede adquirir el alumno, van más allá de una transmisión de conceptos, sino que, debe partir de lo relevante en cómo se le presente el aprendizaje, partiendo del anclaje de sus saberes previos, de sus tradiciones, costumbres, vida cotidiana y de su propia cultura. Con base a esto, se busca la asociación con los elementos del lenguaje artístico, para que los utilice de manera creativa, con gusto por querer realizar las actividades, haciéndolo propio para presumirlo a los demás.

De modo idéntico, se logró en nuestros alumnos, como bien lo mencionamos en nuestro marco teórico, que se dieran cuenta de que su aprendizaje es significativo, ya que proviene de su cultura, de sus saberes previos y de sus propias concepciones estéticas; y, en gran medida fue gracias a la fase diagnóstica; en donde, registramos y comprobamos que las estrategias didácticas desarrolladas en el aula no eran las adecuadas, razones por las cuales, el alumno no le interesaba realizar y mucho menos en participar, por lo que seguían los patrones rutinarios y limitados en su experimentación.

Asimismo, el diseño de la implementación se fue construyendo a partir de estos rasgos que hemos venido describiendo: la experiencia docente, la implementación diagnóstica, la comprobación de las teorías de Ausubel y Herbert Marcuse, las propias concepciones del arte; todo ello nos da la pauta para reajustar y cambiar el método de trabajo que se había estado aplicando, actividades muy rutinarias que se ajustaban a los planes y programas de estudio, pero solían ser aburridas y tediosas para los alumnos.

La implementación de estrategias didácticas innovadoras que se ejecutaron en el aula, fue del agrado y gusto de los chicos, se logró la participación de todos los alumnos, al dejarlos expresarse de manera libre, sin restricciones, dejándoles hacer lo que más les interesa, los motiva y les permite alcanzar los aprendizajes significativos, porque los hace propios e importantes en su vida cotidiana.

De esta manera, se está dando solución a nuestro problema en el ámbito educativo, se permite interactuar con el alumno, acercándonos a su propia cultura, a su propio concepto de arte, a su

expresión innata; que, en suma, es el dato más relevante que le interesa al alumno para su formación artística, lo que debe adquirir al concluir su educación básica.

Cabe destacar, que partimos de los datos de valoración que expresaron los alumnos durante la fase diagnóstica, para ser tomados en cuenta para planear y diseñar la estrategia de intervención, misma que debe ser fundamentada para que promueva el gusto por querer participar, por querer realizar su representación de ideas, por querer fortalecer su confianza y exposición de sus trabajos a los demás, sin el miedo a ser criticados o juzgados, pues el ambiente fue preciso y acorde al respeto.

Por otra parte, la relevancia por conservar sus trabajos y aceptar que su profesora los tuviera como ejemplo para mostrarlos a los demás, sumado a ello la crítica constructiva que aportaban los demás y, la comparación con otros trabajos expuestos, permitió la retroalimentación de su profesora a su proyecto, y la apertura de los alumnos al recibirla, ya que con esto amplían sus aprendizajes y su interés por el arte. Esto nos acercó a los rasgos de valoración y autovaloración que los mismos alumnos argumentaban y demostraban por las actividades que se desarrollaban en la clase de educación artística.

Finalmente puedo concluir que el desarrollo de esta propuesta de intervención, tenía como propósito fundamental, propiciar el interés y significatividad de las estrategias didácticas que refieren del arte, pues los alumnos mostraban apatía e indiferencia por no realizarlas; esto da la pauta para aceptar que se tenía un problema en el aula y en ejercicio de la práctica docente, al cual se debía dar pronta respuesta.

La aplicación de nuestro diagnóstico, nos registró la insistencia por querer modificar y cambiar los métodos de trabajo que se estaban desarrollando; para ello, los referentes teóricos que nos apoyaron en esta ardua labor de investigación, cuyos fundamentos fueron los correctos, pues no se permitía tomar en cuenta los saberes previos y la propia cultura del arte que nace y crece de nuestros alumnos.

La participación por las estrategias didácticas que se plantearon en el aula, fue un eje principal que movió la sensibilidad de los estudiantes, el rompimiento de la rutina, de las actividades limitadas, y de la misma expresión gestual que muchas veces recaía en la indisciplina por hacer otras cosas, que en ese momento preferían que hacer, que la actividad propia de artes.

Mientras que como líder docente, se convirtió en un parte aguas para acercarme de manera propositiva a las inquietudes de mis alumnos, pues me dejaron claro, que lo que se requiere hacer, es darles la oportunidad de ser tomados en cuenta en sus ideas, sin ser juzgados, o ser sujeto de burla, por el contrario, aceptar que sus expresiones también forman parte de una nueva manifestación artística de lo que para ellos implica el arte por sí mismo.

Concluimos que el alumno desea ser partícipe con la inclusión de sus ideas, lo que entienden por su cultura, por su propia concepción de arte, por sus costumbres, por sus gustos y preferencias, pero sin ser limitados ni censurar su creatividad.

En otras palabras de ahora en adelante, mi práctica y ejercicio docente, debe ser más flexible en el ejercicio profesional y, en la forma de planificar las actividades y estrategias adecuadas, permitiéndoles expresarse libremente sin tener que cumplir con proyectos restringidos, repetitivos y limitados durante la clase de artes. Que el docente sea cómplice de ellos, para experimentar con propuestas nuevas e innovadoras y, que olvide lo que se puede hacer por parte de las autoridades educativas a cargo de nuestro plantel.

Es evidente que se debe cumplir con los objetivos específicos de los planes y programas de estudio, ya que es lo que se espera adquieran los alumnos para la expresión artística; pero como hemos estado mencionando, se debe partir de actividades exitosas, que motiven y muevan al alumno por querer realizarlas, no queremos pretender en hacer caso omiso de sus propósitos, sino más bien, adecuar las estrategias didácticas que permitan la conexión con sus ideas en cada tema que se derive de la planeación artística; permitiendo que se expresen libremente, de forma “chida” y divertida, que se sientan

orgullosos por querer presumir sus trabajos, por querer conservarlos y no desecharlos. Que relacionen su creatividad con alguna manifestación o artista plástico, siendo constructivos y relevantes con los juicios que permitan comparar sus trabajos, ya sea por aportación o mejora de lo ya establecido.

Las posibilidades de Transformación.

El tránsito por el programa de maestría MEB y el desarrollo de este trabajo, se realizaron entre los años durante el sexenio 2012-2018, y corresponden a una orientación de política educativa que fue muy similar desde el año 2000.

El Gobierno que toma posesión en el sexenio actual, ha presentado en lo formal, una oferta central para la educación que incluye dos puntos que aquí consideramos altamente relevantes para la educación artística:

Primero, está la intención de darle un carácter humanista al proceso y la institución educativos. Y aunque aún está en discusión el contenido particular de tal orientación humanista, es algo que se muestra potencialmente valioso para la formación integral de nuestros niños y jóvenes, incluyendo la formación artística.

Segundo, que las decisiones de la vida académica cuenten con la participación resolutiva e igualitaria de los actores activos involucrados: alumnos, docentes, padres de familia y directivos, con lo que éstos últimos estarían movidos a cambiar posicionamientos autoritarios o de poder.

Si esta oferta de la “4T” se hiciera efectiva, la formación artística quizá podría tomar entonces su verdadero lugar en la formación integral de nuestros alumnos y alumnas. El que se haga efectiva, dependerá principalmente de la voluntad política de las autoridades que se haga patente. Pero en enorme medida dependerá también de que docentes, directivos, padres y alumnos, logremos empujar en ese camino.

Con este trabajo hemos procurado aportar algunos elementos, pero la gran tarea a desarrollar, no puede venir de una o unas pocas

personas, sino que es una tarea de nuestras comunidades educativas.

Esperemos que el gran mundo de las artes pueda sensibilizar no sólo al alumnado, sino a toda la comunidad escolar, sobretodo, a los directivos de la Escuela Secundaria Técnica a la cual pertenezco. Mientras mis alumnos, conserven la confianza en mí práctica docente, seguiré aportando y sensibilizándolos en su más profunda mirada hacia el mundo de las artes.

Mi reconocimiento por sus concepciones estéticas y su propia cultura, ya que aportan un gran valor estético al arte, si tuviera voz, gritaría: que dejen ser libres de expresión a los jóvenes, el arte cambia y los lienzos también.

BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, Novak y Hanesian, (2014).** Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo. Editorial Trillas. México - 2014.
- Barfield, Thomas (2000).** Diccionario de Antropología. Editorial Siglo XXI. México - 2000.
- Campo, A. Lorena (2008).** Diccionario básico de Antropología. Coedición Ed. Abya Yala - Universidad Politécnica Salesiana. Ecuador - 2008
- Carrol, H. y Eurich, A. (1932).** Abstract intelligence and art appreciation. Journal of Educational Psychology, Vol. 23 - Nr. 3, 1932. pp. 214-220. (recuperado la Base de Datos A.P.A. PsycINFO Database Record (c) 2017)
DOI: <https://doi.org/10.1037/h0072776>
- Contreras, J. (1997).** La autonomía del profesorado. Editorial Morata. Madrid, España - 1997.
- Dewey, J. (2007)** Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Editorial Paidós. Barcelona, España - 2007
- Díaz-Barriga, F. (2003).** Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo; en: Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 5, No. 2, Universidad Autónoma de Baja California. México - 2003
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010).** Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. Mc. Graw- Hill Editores. México - 2010.

- Eco, Umberto (1996)** Diario El Mercurio / 8.12.96 / pág. E3. 10 Fischer
- Eisner, Elliot (1995).** Educar la visión artística. Ed. Paidós. Barcelona, España.
- Eisner, Elliot (2006).** Fundamentación de las Artes. Secretaría de Educación Pública. México - 2006.
- Gallino, Luciano (1995).** Diccionario de Sociología. Siglo XXI Editores. México - 1995
- García, Eva (S/F).** El arte de plasmar las emociones. Proyecto Educativo - Universidad de Granada - s/f.
digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/46276/GARC%C3%80CDA_DEL_PINO_EVA.pdf
- González, Hernán (2014).** Estrategia para la identificación y caracterización de preconcepciones... Tesis: Programa de Posgrado MADEMS-UNAM; México - 2014
URL: 132.248.9.195/ptd2014/febrero/0708851/0708851.pdf
- González, Hernán (2016).** El Instrumento de Indagación; UPN- Unidad 098, n/p; México - 2016 (al 13 de Oct, 2016)
URL: www.mexicanvirus.epizy.com/docs/guia_sintetica_indagacion.pdf
- Granados, Isabel Ma. (2009)** Interrelaciones entre la creatividad, el arte, la educación y la terapia. Rev. Arte y Movimiento No. 1 / Diciembre 2009. Universidad de Jaén - España. pp. 51-62.
- Gutiérrez, Rosalinda (2017).** Necesidades de actualización docente para la enseñanza de ciencias en preescolar. Universidad Pedagógica Nacional - Unidad 098. Documento de Titulación No. 32680 , México - 2017.
URL: <http://200.23.113.51/pdf/32680.pdf>
- Hernández Rojas, Gerardo (2006).** Miradas constructivistas en Psicología de la Educación. Ed. Paidós, México - 2006

- Ives, William and Pond, Jeanne (1980).** The Arts and Cognitive Development. The University of North Carolina Press; U.S.A. - 1980.
- Louis, Barbara, et. al. (1984).** Cognitive Development through Art Instruction. *Revista Educational Perspectives*, Vol. 22, No. 3, Invierno de 1984. Institute of Education Sciences - US Department of Education - ERIC (Education Resources Information Center). Nr: EJ309111. p. 15-21.
URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ309111>
- Marcuse, Herbert (1967).** Cultura y sociedad: Acerca del Carácter afirmativo de la Cultura. Ed. Sur. Buenos Aires - 1969.
- Meece, J. (2000).** Desarrollo del niño y del adolescente: compendio para educadores. Editorial McGraw-Hill. México - 2000
- Monroy M. (2009)** Planeación didáctica. *Cap. 16 en: Monroy, M., Contreras, O. y Miechimsky, D. Psicología educativa.* Facultad de Estudios Superiores Iztacala - UNAM. México
- Morán, Porfirio (2006).** Capítulo I en: Pansza, Margarita, Pérez, Carolina y Morán, Porfirio; *Fundamentación de la Didáctica, Tomo I; Guernica Editores, 15ª Edición, México - 2006*
- NAEA (2016).** Learning in a Visual Age: The Critical Importance of Visual Arts Education [Aprendiendo en una era visual: La importancia crítica de las artes visuales en educación]. National Art Education Association. July, 2016. 901, Prince Street, Alexandria, VA 22314-3008
URL <https://www.arteducators.org/advocacy/learning-in-a-visual-age>
- Namo de Mello, Guiomar (1998)** Nuevas propuestas para la gestión educativa, biblioteca para la actualización del maestro. Ed. SEP. México - 1998.
- OCDE, (2000)** La definición y selección de competencias clave. Resumen Ejecutivo. Ed. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

- OEI (2010).** Metas Educativas 2021. La Educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Madrid, España - 2010.
- Ramírez, Raymundo (1999)** ¿Cómo conocer mejor nuestra escuela? Elementos para el Diagnóstico. 1999, México, SEP
- Reyes, Y. (2016).** Un estudio de enfoques y conceptos de cultura y su relación con la noción de identidad; Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación, Vol. VII, N^o. 4. Centro de Estudios de Didáctica - Universidad de Las Tunas. Cuba - 2016; ISSN-e 2224-2643. pp. 195-206
- Rodríguez, M. (2011).** *La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual*; en: Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa, Vol. 3, No. 1; Institut de Ciències de l'Educació - Universitat de les Illes Balears, España - 2011. pp. 29-50.
URL: www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/revista/vol3_num1.pdf
- Romero, Fabiola (2009).** Aprendizaje significativo y constructivismo. En: *Temas para la Educación. Revista digital para profesionales de la educación* No.3, Julio 2009, Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía. España - 2009. ISSN: 1989-4023
URL: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4981.pdf>
- Rymanowicz, Kylie (2015).** The art of creating: Why art is important for early childhood development. Michigan State University - Extension (Departamento de Extensión Universitaria). USA - January, 2015
URL: www.canr.msu.edu/news/the_art_of_creating_why_art_is_important_for_early_childhood_development
- SEP (2006).** Programa de Estudio - Artes, Secundaria 2006. Secretaría de Educación Pública - México

- SEP (2011).** Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro Secundaria - Artes. Secretaría de Educación Pública - México
- SEP (2011b).** Programa de Estudio - Artes, Secundaria 2011 Secretaría de Educación Pública- México
- SEP (2011c).** Las Artes y su enseñanza en la Educación Básica. Subdirección de Educación Básica. SEP- México
ISBN: 978-607-467-054-7
- SEP (2014).Acuerdo 717;** Lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar - Normalidad Mínima de Operación Escolar. S.E.P. México - 2014.
- SEP (2011).** Las Estrategias y los Instrumentos de Evaluación desde el Enfoque Formativo. Serie: herramientas para la evaluación en educación básica. SEP, México -2011
- Stephenson, J. y Sangrà, A. (s/f).** Modelos pedagógicos y e-Learning. Fundamentos del diseño técnico-pedagógico. Universitat Oberta de Catalunya. España - s/f.
URL: pdfs.semanticscholar.org/3d5d/2691c8cbd291dcfae56a169a633c6d45252c.pdf
- UNESCO (1999).** Actas de la Conferencia General - 30ª reunión - Vol. 1. París- Francia Oct-Nov de 1999.
- UNESCO (2006).** Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre Educación Artística. Lisboa, Portugal - 2006
- UNESCO (2010).** La Agenda de Seúl, Objetivos para el Desarrollo de la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre Educación Artística. Lisboa, Seúl, Corea - 2010

- UNESCO-IA (s/f).** Herbert Marcuse: Perfiles biográficos y académicos. Marcos epistemológicos y teóricos de la investigación en Comunicación. Infoamérica - Portal de la Cátedra UNESCO de Comunicación. Universidad de Málaga, España - s/f. (consultado en 12-Abr-2019)
URL: <https://www.infoamerica.org/teoria/marcuse1.htm>
- Valencia, Saraí (2018).** La Caja Viajera como medio de sensibilización artística para alumnos de tercer grado de la E.S.T. # 51. Tesis Programa MEB-UPN. México - 2018
URL:http://200.23.113.61/F/func=find-b-0&local_base=TESIS%20UPN
- Vasquez, Cole y Aguilar (2010).** De Dewey a *No Child Left Behind*: La Evolución y Devolución de la Educación Artística Pública. Revista: Arts Education Policy Review, Nr. 111 - 2010. Taylor & Francis Group, LLC. ISSN: 1063-2913. pp. 136-145.
DOI: 10.1080/10632913.2010.490776
- Vergara, C.A. (2017).** ¿Qué es la teoría sociocultural?. Corporación para la Investig. y el Desarr. Social (CORPINDES) - Universidad de Antioquía, Colombia - Julio, 2017.
URL www.actualidadenpsicologia.com/vygotsky-teoria-sociocultural/
- Vygotsky, Lev (1979).** El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Cambridge MA: Harvard University Press; trad: Ed. Crítica. Barcelona, España - 1979
- Vygotsky, Lev (1996).** Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Editorial Quinto Sol. México- 1996.