

REFLEXIONES ACTUALES SOBRE ARTE Y CULTURA

VOLUMEN I
ARTE Y EDUCACIÓN

COORDINADORES

Mauricio Beltrán Miranda
Alonso Hernández Prado
Cuauhtzin Alejandro Rosales Peña Alfaro
Guillermo Vargas Rodríguez



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE QUERÉTARO

*REFLEXIONES ACTUALES SOBRE ARTE Y CULTURA,
VOLUMEN I. ARTE Y EDUCACIÓN*

Mauricio Beltrán Miranda
Alonso Hernández Prado
Cuauhtzin Alejandro Rosales Peña Alfaro
Guillermo Vargas Rodríguez

Primera edición: noviembre 2021
D.R. © 2021 De los autores
D.R. © 2021 Universidad Autónoma de Querétaro
Cerro de las Campanas s/n
Centro Universitario, 76010
Santiago de Querétaro, México.
www.uaq.mx

Este libro fue dictaminado favorablemente conforme a los lineamientos editoriales del Comité Editorial de la Facultad de Bellas Artes

Concepto Editorial: José Antonio Tostado
Portada: Andrea Amador
Diagramación: Cinthya Ibarra

Esta obra está sujeta a una licencia *Creative Commons Atribución 2.5 México* (CC BY 2.5). La presente obra puede ser utilizada con fines educativos, informativos y culturales siempre que se cite la fuente. ISBN: en trámite. Editado en Querétaro, México.

ISBN: 978-607-513-587-8

REFLEXIONES ACTUALES SOBRE ARTE Y CULTURA

VOLUMEN I
ARTE Y EDUCACIÓN

COORDINADORES

Mauricio Beltrán Miranda
Alonso Hernández Prado
Cuauhtzin Alejandro Rosales Peña Alfaro
Guillermo Vargas Rodríguez



Coordinación de
Artes Ediciones
FACULTAD DE BELLAS ARTES



Imagen/Producción
Editorial
FACULTAD DE BELLAS ARTES





COMITÉ EDITORIAL

Dr. Eduardo Núñez Rojas

Dra. Cristina Medellín Gómez

Dra. Pamela Jiménez Draguicevic

Dr. Fabián Giménez Gatto

Dra. Alejandra Díaz Zepeda

Dr. Juan Granados Valdéz

M. en C. Silvia Pantoja Ruiz

Dr. Sergio Rivera Guerrero

Dr. León Felipe Barrón Rosas



DIRECTORIO

Dra. Margarita Teresa de Jesús García Gasca
Rectora

Dr. Sergio Rivera Guerrero
Director de la Facultad de Bellas Artes

Mtro. José Olvera Trejo
Secretario Académico de la Facultad de Bellas Artes

M. en A. Salvador Guzmán Molina
Secretario Administrativo de la Facultad de Bellas Artes

Dra. Pamela Jiménez Draguicevic
Jefa de Investigación y Posgrado de la FBA

Dr. León Felipe Barrón Rosas
Coordinador de Artes Ediciones

M.D.E. Antonio Tostado Reyes
Coordinador de imagen y diseño editorial

ÍNDICE

Prólogo	8
Atisbos a un taller de experiencia cinematográfica desde la educación sensorial	12
<i>Areli Adriana Castañeda Díaz y Alma Eréndira Ochoa Colunga</i>	
La difusión cultural y su aporte al perfil profesional de estudiantes universitarios	22
<i>Oscar Arturo Castillo Harper y Mario Alberto Vázquez Peralta</i>	
La educación estética como una vía hacia la profesionalización docente	34
<i>Eyleen América Mercado Gómez y Alma Eréndira Ochoa Colunga</i>	
Adecuaciones didácticas desde las artes para la formación universitaria en el campo de las Ciencias Sociales y Humanidades	47
<i>Areli Adriana Castañeda Díaz</i>	
El significado que el estudiante de restauración de obra de arte le da a la práctica de trabajo in situ como parte de su proceso formativo	56
<i>Luz María Leal Zamorano</i>	
La educación artística como fomento de aprendizajes matemáticos en el Centro de Atención Múltiple	74
<i>Abdiel Yered González López y Alma Eréndira Ochoa Colunga</i>	

La iniciación temprana en el instrumento	89
<i>Alma Eréndira Ochoa Colunga, Rocío Viruega Aranda y Silvia Alonso Abreu</i>	
Los grupos de cámara en la formación inicial de la guitarra.....	98
<i>Jennifer Rodríguez Medina</i>	
Arte & psicología educativa: miradas disruptivas	114
<i>Erik Rodrigo Simón Serrano y Areli Adriana Castañeda Díaz</i>	
Humanizar con arte a través del muralismo en la posmodernidad	129
<i>Johana M. Plascencia Barrera</i>	

Prólogo

El libro que estás a punto de leer es una celebración de los esfuerzos académicos, de investigación, administrativos, técnicos, colaborativos y, sobre todo, de suma de voluntades que cada uno de los involucrados en esta obra colectiva han aportado.

Por el arte hablamos, por el arte cantamos, por el arte seguimos, por el arte nos movemos o nos quedamos pasivos, por el arte encantamos y desencantamos, por el arte discutimos y consensamos, por el arte reímos y lloramos, por el arte pensamos y emocionamos, por el arte teorizamos y practicamos, por el arte vivimos y morimos, por el arte educamos, por el arte aprendemos y enseñamos, por él estamos o simplemente desaparecemos... pero, ¿quiénes? ...los que le buscan, los que quieren ir más allá. ¡Por el Arte apostamos! ¡Por el Arte leemos!

Por el arte leeremos, re-leeremos y profundizaremos en los temas ofrecidos, esa es la invitación. No sin perder de vista la relación del arte y la educación que se explicita en esta edición, donde convergen planteamientos y contextos artístico-educativos diversos que permiten identificar el arte como medio para conseguir objetivos esenciales al ámbito artístico: como el desarrollo de habilidades musicales en el caso de dicha disciplina, y otros más, que son externos al propio arte: como la consecución de experiencias de aprendizaje en el caso de una formación educativa.

Por esto, y por la interpretación que cada uno pueda dar a la importancia de una labor como esta, es imperante sumergirse en el “mar de ideas” que podrán ser experimentadas de forma personal y diferente por cada uno de los lectores; quizás algunos encuentren estas “aguas” algo intranquilas y otros las perciban en paz, pero quizás alguien más tenga la experiencia de ser derribado por una “ola” conceptual y luego a través de la reflexión encuentre la calma. Deseo que cualquiera que sea su vivencia al leer estas líneas, se puedan encontrar con lo más importante que no puede ser leído aquí: sus propios significados y aplicaciones de lo mejor que ha sido expuesto.

A continuación, a manera de una “vista panorámica” concretada en síntesis que bosqueja cada trabajo propuesto en este volumen: se intenta generar curiosidad, reflexión e interés con el fin de adentrarse en una lectura crítica e imaginativa, disfrutar de los diversos e interesantes temas que se comparten a través de cada capítulo, buscar coincidencias o elementos que convergen con estudios y posturas personales, y sobre todo, de encontrar la utilidad y aplicación de estos textos en la docencia e investigación del arte y la educación, ejercida de manera particular en función de los intereses de cada quien. Se espera que los pocos y modestos elementos que se describen acerca de cada apartado, contribuyan durante su lectura, a la construcción de una propia percepción e interpretación del contenido de cada capítulo que se exprese en intercambio de ideas, a través de encuentros, diálogos académicos y colaboraciones con los autores.

En “Atisbos a un Taller de Experiencia Cinematográfica desde la Educación Sensorial”, se expone un planteamiento conceptual-reflexivo relacionado a la educación sensorial y una necesidad de ser implementada en la universidad como contra-postura, basada en la idea de que ésta debe estar presente durante toda la vida sin excluir los procesos formativos de los estudiantes de nivel superior; el taller buscó generar un interés sensorial para trabajar desde las artes.

“La difusión cultural y su aporte al perfil profesional de estudiantes universitarios” es la siguiente contribución. Frente a una problemática en los contenidos de asignatura, se presenta un panorama de la difusión cultural y de la importancia que tiene la formación cultural universitaria; además a través de encuestas, identifica las experiencias de los estudiantes respecto a las actividades en cuanto a cultura se refiere y se propone profesionalizar los contenidos culturales.

En el texto: “La educación estética como una vía hacia la profesionalización docente”, se expone un trabajo de tesis de licenciatura, explica las posturas básicas desde las cuales se puede mirar el conjunto de conceptos planteados; además, se propone sensibilizar al profesor de educación básica con el arte para que, a través de éste, mejore su práctica docente; sin embargo, el desafío por enfrentar tiene que ver con las condiciones oficiales en las que se realiza la profesionalización del magisterio en México.

Aparece en cuarto lugar del índice: “Adecuaciones didácticas desde las Artes para la formación universitaria en el campo de las Ciencias Sociales y Humanidades”, donde se plantean las artes en un contexto cultural, como medio para generar procesos de enseñanza que deriven en situaciones de aprendizaje significativo donde los beneficiados pueden ser estudiantes de diversas disciplinas. Se esboza una propuesta de intervención educativa conformada por actividades sensoriales y la necesidad de llevar la experiencia estética a los distintos niveles educativos.

El siguiente capítulo titulado: “El significado que el estudiante de restauración de obra de arte le da a la práctica de trabajo *in situ* como parte de su proceso formativo”, muestra una riqueza de resultados en relación a la experiencia que alumnos de diferentes semestres tienen al participar en una estancia de trabajo real fuera del contexto académico-universitario, donde está de por medio la supervisión de un ente empresarial, la responsabilidad de los restauradores y el contexto cultural de la comunidad donde se sitúa la pieza artística.

“La educación artística como fomento de aprendizajes matemáticos en el Centro de Atención Múltiple”, es un avance de investigación que señala la ausencia del alto valor de las artes en el ámbito de la educación básica particularmente en educación especial, y al mismo tiempo, la importancia que tiene una disciplina artística para el posible logro de aprendizajes significativos en asignaturas curriculares cuando se realiza intervención educativa, en este caso, en la materia de matemáticas para secundaria en un contexto de discapacidad de los estudiantes.

El capítulo séptimo: “La iniciación temprana en el instrumento”, describe una propuesta vinculante para la formación musical infantil dirigida a alumnos de las clases de iniciación musical y de instrumento, mismas que se han desarrollado en forma fragmentada. Sugiere acercar al infante significativamente con su instrumento y considera fortalecer aspectos del alumno relacionados al descubrimiento y desarrollo de habilidades motrices, cognitivas y sensitivas. Los resultados de este proyecto son prometedores.

En el contenido de: “Los grupos de cámara en la formación inicial de la guitarra”, se propone ir más allá de lo meramente individual respecto a la enseñanza de la

guitarra para niños y se esfuerza por trasladar los planteamientos de Vigotsky a su proceso formativo musical mediante la participación en un grupo de cámara. Además de dar cuenta de resultados importantes que pertenecen a la dimensión musical, se mencionan logros que tienen que ver con aspectos socio-culturales, ambos, fruto de interacciones sociales.

“Arte & Psicología Educativa: miradas disruptivas”, es el penúltimo capítulo que hace un recorrido contrastante por diversos planteamientos en torno al arte y su relación con diversas ramas de la psicología, enfatizando aquella dedicada a la educación. En medio de las diferentes perspectivas, Vigotsky figura como autor central debido al contenido dedicado y sobre todo a sus ideas sobre psicología del arte, aspecto aún en estado de exploración.

Para finalizar, “Humanizar con Arte a través del Muralismo en la Posmodernidad”, hace un análisis contrastando las características del muralismo en México que utilizaba el realismo como aspecto fundamental hasta mediados del siglo XX, con la continuidad del muralismo mexicano actual enmarcado por el posmodernismo. Se pregunta si es posible considerar las premisas de antaño para insertarlas en el muralismo posmoderno. Hace una crítica fundamentada de las tendencias artísticas actuales en el ámbito muralista y finalmente propone resignificar el muralismo incluyendo nuevos materiales. Cada una de las contribuciones invitan a pensar que el arte y la educación por el arte son de suma importancia en la vida del ser humano, definen la percepción de realidades, construyen una formación particular, detonan discusiones, generan teorizaciones, impulsan propuestas de intervención, motivan la creatividad y conmocionan interiores. ¡Qué la lectura te acompañe!

Guillermo Vargas Rodríguez.

Octubre, 2021

Atisbos a un taller de experiencia cinematográfica desde la educación sensorial

Areli Adriana Castañeda Díaz y Alma Eréndira Ochoa Colunga

Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. CDMX

Resumen: La presente propuesta refiere a la construcción de un fenómeno de interés cultural que permea en la cotidianidad de los procesos de aprendizaje de estudiantes, en este caso de educación superior. Mismo planteamiento, comprende la definición de la educación sensorial como aquella que obliga al reconocimiento de saberes y conocimientos aprendidos desde la cotidianidad sociocultural y que forma parte de la definición de lo que es una realidad. La apuesta es comprender los procesos estéticos como un conjunto de principios de aprendizaje que permitan sensibilizar a profesionales de la educación que se encuentran en licenciaturas del área de las Ciencias Sociales y de las Humanidades, a través de diferentes estrategias metodológicas que generalmente sólo son comprendidas como parte del arte, de la educación inicial y de la educación especial. Atisbando el proceso de la investigación “La experiencia estética y las artes: Aproximaciones a los sentidos mediante la educación sensorial” (PRODEP-SEP/UPN), misma que se desarrolla en la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco, se muestra la forma en la que se realizó un taller de cine partiendo de la idea del objeto de arte y la experiencia estética como generadores de aprendizajes significativos, por lo que la estructura del texto propone la reflexión en torno a las causas de la misma, así como a la estructura de la investigación en el ámbito de la educación superior a partir de una necesidad primordial: el uso didáctico de la educación sensorial en nivel universitario.

Palabras clave: educación sensorial; educación desde las artes; mediaciones culturales; aprendizajes culturales; cine; experiencia estética

Introducción

La educación sensorial se comprende como un proceso dinámico a través del cual aprehendemos nuestro mundo sensible, nuestro entorno, y por medio del cual comenzamos a interiorizar, intercambiar y, por ende, a modelar formas culturales obviadas al ser cotidianas. La educación sensorial implica al sujeto en la comprensión de su sentir y de su percepción de un entorno que lo conforma dinámicamente desde lo cultural y lo social para converger en lo individual.

Lo anterior implica como necesario llevar a la reflexión dichos procesos sensoriales, es decir, estéticos, al ámbito de la formación profesional y a la educación formal con la finalidad de reconocer que la sensorialidad es aquello que nos conecta con el mundo, lo hace visible y aprehensible en sus diversas formas y nos permite interactuar con el entorno.

En este sentido, la educación sensorial la comprendemos desde el constructo de la Estética como el estudio de las sensorialidades aprendidas culturalmente y que permean la forma de nombrar, conceptualizar y concebir el mundo. Mediante ella vamos emprendiendo no sólo la forma de nombrar, sino de sentir y percibir, y, por consiguiente, de emitir juicios de valor y juicios estéticos.

Con este punto de partida, el Cuerpo Académico Prodep 116 “Educación sensorial: experiencia estética y arte” tiene interés por los estudios sobre los aprendizajes culturales partiendo de la premisa de que la educación sensorial es un proceso de apropiación del mundo y que refiere a la forma en cómo se vive la experiencia estética y el arte en diversas situaciones de aprendizaje tanto formal como informal, haciendo posible la identificación, conceptualización y contextualización de los procesos senso-cognitivos de los individuos como actores sociales. Su creación tiene que ver con la necesidad de profundizar en el estudio sobre los sentidos (en tanto percepción, sensación, emoción y cognición) y su relación con los procesos de aprendizaje, lo que posibilita definir ésta no sólo como un acto sensible, sino como un proceso de aprendizaje que media con el entorno cultural y por lo tanto con el arte.

El arte es un elemento esencial para el reconocimiento del entorno, pues por medio de él, se busca establecer conexiones con los distintos procesos de enseñanza–aprendizaje, además de mover una estructura importante en el sujeto. En este sentido, la experiencia estética como aquella que comprende un proceso de conocimiento generador de un modelo de constitución cultural que todos hemos aprendido desde casa, es decir, dentro del contexto cultural del individuo, hace que entendamos la sensorialidad como elemento primordial en los distintos procesos formativos de los universitarios.

Cabe mencionar que en la revisión de las diversas vertientes e indagaciones acerca de la educación sensorial, estriban campos disciplinares como la Filosofía, la Pedagogía y propiamente las Artes, dando por hecho que la educación sensorial solamente es aplicada en materia de las artes para la formación de profesionales de éstas. Fuera de ellas, la educación sensorial solamente es perfilada de forma introductoria en relación con el cuerpo y su higiene, como lo es en la educación física, o en su caso, en la educación inicial y en la educación especial.

De manera opuesta, se plantea que la educación sensorial debe ser permanente en la formación académica ya que una de sus vertientes principales de estudio es la aproximación a la comprensión del cuerpo y su condición modificable en tanto interacción con un medio sociocultural.

Lo anterior posibilita aplicarla como parte del proceso de vida. Curiosamente, la generación contemporánea del conocimiento ha vertido su apuesta por definir un sujeto *descorporeizado*, sin sensorialidad o sujeta a una educación inicial, lo cual es erróneo en tanto que el cuerpo es la mediación cultural en la generación de identidades ya sea en una individualidad, una colectividad, una vía de generación de conocimientos del sujeto como individuo, o bien, en su relación social y cultural, ya que en su día a día busca reconstituirse y reiterarse a sí mismo.

Resulta interesante la apuesta de investigación en el sentido amplio de las Ciencias Sociales y de las Humanidades al pensar en la educación sensorial como un proceso imprescindible en la formación académica, dado que los estudiantes van constituyendo su modelo cultural de percepción, de valores culturales y de su de-

venir histórico. La conciencia del sentir, en tanto pensar y viceversa, permea en su razón de ser en el mundo como parte de un todo sociocultural.

Dadas estas premisas, consideramos importante indagar en torno a los campos de acción de la propia referencia de lo que se conoce como educación sensorial con el propósito de reconocer tanto las posibilidades de interacción con el sujeto, como sus limitantes en sus marcos de acción sociocultural. Esto ha implicado en el desarrollo de la investigación varios caminos a trazar: generar un estado del arte de la educación sensorial; reflexionar en torno a la conexión con el arte y la experiencia estética para poder comprender cómo dichos procesos son socioculturales y posibilitan la generación de estrategias didácticas que permitan pensar y sentir; desde los marcos conceptuales de las Ciencias Sociales y de las Humanidades, analizar la experiencia estética no sólo como materia de reflexión desde las artes, sino como proceso de reflexión e inflexión de la sensorialidad cultural que permea en la construcción del conocimiento en diversos campos disciplinares.

A partir de 2017, fecha en la cual se crea el Cuerpo Académico “Educación sensorial: experiencia estética y arte”, se ha realizado una búsqueda especializada en torno a los marcos referenciales multidisciplinarios e interdisciplinarios sobre la educación sensorial. En este punto, hay que remarcar que la búsqueda ha generado un acervo importante de trabajos sobre dicho tema, misma que se encontrará a disposición de los interesados a partir del 2020, a través del blog de Educación Sensorial y Experiencia Estética en Procesos de Aprendizaje (ESEEPA). Hasta julio del presente año, lo que se ha observado es la persistente aplicación de la educación sensorial en etapas educativas, lo cual permite plantear la premisa de que la educación sensorial queda desdibujada del ámbito educativo y totalmente desarraigada de la educación universitaria, lo que a su vez permite pensar que la educación, desde una perspectiva positivista y de paradigma moderno, no deja de vislumbrar la tajante separación de la mente y del cuerpo, en detrimento de la comprensión de la sensorialidad solamente como un proceso meramente subjetivo y fuera del ámbito de la medición.

Precisamente, esto ha marcado otra fase necesaria en el proceso de la investigación. Hay que mencionar que los trabajos de reflexión y de disertación en torno a nuestro tema de interés se llevan a cabo en el Seminario Permanente en Estudios sobre Educación Sensorial y Experiencia Estética en Procesos de Aprendizaje (ESEEPa), con el objetivo de:

indagar acerca de las interacciones de la Educación Sensorial en los sujetos como parte de la vida en una primera instancia, su relación con el arte y a partir de ahí su conexión con la experiencia estética, mirando esta dimensión como parte de un proceso educativo y por lo tanto de comprensión del medio.

A partir del mes de septiembre del presente año, la discusión llevada a cabo en el interior del cuerpo académico se ha visto enriquecida por invitados, especialistas en diversos temas, que permiten disenter acerca de la importancia de la experiencia estética en el conocimiento del mundo y que, por otro lado, le dan pertinencia a la educación sensorial como una visión interdisciplinaria y multidisciplinaria, ya que se trata de un proceso que procede de los sentidos, con los sentidos y a través de los sentidos, refiriendo, obviamente a un acto cognoscitivo, a un acto vivencial y a un acto emocional.

De esta manera, la premisa central de esta investigación corresponde a una contrapostura de pensamiento que concibe la educación sensorial como pertinente en relación con los procesos de aprendizaje de la educación inicial, o, en algún sentido, sólo deberían emplearse para trabajar en la educación especial. Sin embargo, la educación sensorial se plantea de manera constante durante toda la vida. Al ir modificando las maneras de percibir el entorno, los sujetos sociales van conformando su realidad conforme a los juicios estéticos aprendidos desde la cotidianidad y muchas veces replicados y/o cuestionados en el ambiente áulico como tal, por lo que, en el caso de los universitarios que cursan sus estudios de licenciatura y su formación profesional, atienden procesos de aprendizaje dirigidos a la especificidad de algún campo de conocimiento, lo cual teóricamente obliga a

recuperar su propia “sensorialidad” para poder percibir no sólo el mundo que les rodea, sino permitir introyectar la distinta información que viene de su campo de conocimiento. Por esto:

[...] es fundamental que el estudiante universitario reconozca que muchos aspectos de la educación sensorial se ponen en juego durante su proceso formativo, sólo que parece que las maneras en cómo percibimos “cambian” pues se aprecia de manera distinta el entorno (Castañeda, et al, 2017).

Partiendo de lo anterior, se propuso la realización del Taller de Educación sensorial y experiencia cinematográfica, para recabar información sobre las condiciones socioculturales de estudiantes de las diferentes licenciaturas que imparte la Universidad Pedagógica Nacional, misma que se especializa en materia del área pedagógica en general.

Castañeda, et al, hacen hincapié en que:

Para el caso de la formación profesional, es importante identificar los distintos campos de la educación sensorial que son usados continuamente en este proceso formativo, al permitir que el estudiante concientice y reconozca sus modelos sensoriales, mismos que no sólo son privativos de la formación de las artes, cuando es que la experiencia estética está profundamente implicada con los procesos emocionales que determinan su aprendizaje, así que no sólo se asimila la información, sino que se integran diversas experiencias que permiten ligar una serie de saberes que intervienen en la aplicación del conocimiento con respecto a su campo formativo y por ende, laboral (2017).

La idea de realizar el taller fue concebida para evidenciar la necesidad de seguir explorando desde diversas disciplinas las distintas vertientes de integración del arte en cada una de las áreas de desarrollo del ser humano, en su proceso de indi-

viduación, de socialización y, por ende, de culturación. Específicamente en el Área Académica 3 de la Universidad Pedagógica Nacional, se han logrado abrir espacios que permitan la exploración en materia de educación por las artes a modo de vislumbrar algunas posibles relaciones entre el campo de la educación y propiamente del arte y sus procesos de aprendizaje; no obstante, no sólo del arte en sí misma, sino de sus elementos que posibilitan la apropiación de un entorno cultural del individuo que vive experiencias sensibles en sus procesos cognoscitivos. Sin embargo, no ha sido suficiente en tanto que no se reconoce la pertinencia de la sensorialidad como proceso constructor de la realidad.

El objetivo de este taller se centró en generar un interés sensorial en universitarias y universitarios de las licenciaturas en Psicología Educativa, Pedagogía, Administración Educativa, Sociología de la Educación y Educación Indígena, para trabajar de manera interactiva desde diversas estrategias implementadas en el ámbito de las artes. A lo largo de seis meses y con una asistencia solamente de 13 personas, predominantemente de la Licenciatura en Psicología Educativa, se desarrollaron actividades de exploración del cuerpo, del espacio y del tiempo sensorial que comprendían la experiencia de su cuerpo, la ubicación de los otros sujetos en su entorno y del contexto cultural que les rodeó a lo largo de todo el taller. La temática comprendió aspectos generales de las Ciencias de la Educación mediante películas (en el orden corto, medio y largometraje) que no referían a la temática, sino que permitían otro tipo de exploraciones donde los estudiantes lograran identificar saberes cotidianos, experiencias sensoriales importantes en su existencia y la pertinencia de ambos aspectos en la definición de temas de orden profesional y que muchas veces veían distantes de su ser individual y social. Mediante el abordaje y desmenuzamiento de la narrativa fílmica, se perfilaron diversas actividades para sensibilizar a los integrantes en el ámbito de las artes plásticas, musical, escénica y literaria. En general, el taller tuvo una duración de diez sesiones de tres horas cada una. La convocatoria tuvo como principio el interés por:

ampliar el marco de referencia de la interacción con el cine y el campo de la psicología, a partir de la Sensibilización, o bien, la puesta en juego de la Educación Sensorial y la interacción con distintas experiencias estéticas, con la idea de realizar distintas reflexiones sobre temas del Aprendizaje y el Desarrollo Humano; para esto se aplicarán distintas estrategias de sensibilización, lecturas de anclaje y por supuesto el trabajo con los filmes.

En el mes de agosto, la investigación se encuentra en la definición de la metodología de análisis e interpretación de los datos duros, lo cual llevará a actualizar el estado del arte y de la cuestión de la educación sensorial en el campo de las Ciencias de la Educación, ya que generalmente este tipo de procesos de sensibilización sólo se asumen, como ya lo mencionamos, en las edades tempranas, lo que puede ser un canal que permita al individuo adaptarse al mundo que le rodea; básicamente esta formación está dirigida al “entrenamiento” del cuerpo para poder realizar diversas funciones, sin embargo, los sentidos son procesos que continuamente se transforman y permiten apreciar lo que rodea desde lugares distintos, así que es posible seguir hablando de la sensibilización en distintas etapas de la vida del individuo.

Lo que generalmente no se considera es que esta sensibilización podría permitir abrir caminos para poder “mirar” o “apreciar” o bien “comprender” o “aprender” los saberes, los procesos, las relaciones personales, las comunicaciones, etc. de distinta manera. Agregando la experiencia que es fundamental en todo proceso de vida. Puesto que, como señala Dewey, para entender lo estético (y nosotros lo tomamos para comprender las distintas líneas del conocimiento en funcionamiento) es importante comenzar por entender su materia prima:

con los acontecimientos y escenas que atraen la atención del ojo y el oído del hombre, despertando su interés y proporcionándole goce mientras mira y escucha; los espectáculos que detienen a la muchedumbre; el coche de bomberos que pasa veloz; las máquinas que cavan enormes agujeros en la tierra; la mosca humana trepando la

torre; el hombre encaramado en la cornisa, arrojando y atrapando flechas encendidas.
(Dewey, 2008, p. 12)

Lo cual implica trabajar con los sentidos poniendo en juego justo las diferentes formas de percepción e integrarlas con las experiencias que el sujeto va atravesando e hilarlas con los nuevos saberes que la psicología pone en juego. De esta manera nuestra apuesta desde la investigación es que el alumno pueda hacer relaciones y reflexionar alrededor de conceptos básicos del conocimiento psicológico y psicopedagógico. Las distintas investigaciones alrededor del tema del arte demuestran que esta área del conocimiento tiene una importante repercusión en la educación, ya que es posible considerar al arte como un elemento integrador no sólo de nuevos saberes, sino de interacciones entre los estudiantes como mecanismos de motivación para concluir estudios, así como mediador en el conocimiento de su entorno cultural significando el aprendizaje.

Referencias

- BARRAGÁN Nieto, Marta (S/A) *La educación sensorial en el aula infantil*. España: Universidad de Valladolid.
- CASTAÑEDA, Areli Adriana (2013) *Las cualidades cinematográficas del cine digital desde la estética de las intensidades como proceso comunicativo*. Tesis de Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales. México: UNAM-FCPyS.
- CASTAÑEDA, Ochoa, Domínguez. (2017). "Documento fundacional del Cuerpo Académico PRODEP Educación Sensorial; Experiencia Estética y Arte". Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- DEWEY, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.

- LÓPEZ LÓPEZ, Nora Elena (2012) "Matices de una educación sensorial", en *El sentido de la educación sensorial en el pensamiento de Ovidio Decroly desde la concepción del cuerpo y la educación*. Tesis de maestría en educación, Universidad de Antioquía, Medellín
- LÓPEZ LÓPEZ, Nora Elena (2012) "Rastros del cuerpo y la educación para pensar una educación sensorial", en *El sentido de la educación sensorial en el pensamiento de Ovidio Decroly desde la concepción del cuerpo y la educación*. Tesis de maestría en educación, Universidad de Antioquía, Medellín.
- ROBINSON, K. (2016) *Escuelas Creativas. La revolución que está transformando la Educación*, México: Grijalbo.
- YARZA DE LOS RÍOS, Alexander y Lacena Rodríguez Rave (2005) "Educación sensorial, educación física, gimnástica y pedagogía de anormales: Disciplinamiento y docilización de corporalidades anormales en Colombia, 1920-1940", en revista *Educación física y deporte*. V. 24, N. 2, Colombia

La difusión cultural y su aporte al perfil profesional de estudiantes universitarios. Propuesta de profesionalización de los contenidos culturales en la Universidad de Montemorelos

Oscar Arturo Castillo Harper y Mario Alberto Vázquez Peralta
Universidad de Montemorelos

Resumen: La Universidad de Montemorelos en su compromiso educativo 2011-2016 señala como un deber el proyectar la acción académica y cultural de su labor docente. Las Universidades son consideradas como escenarios de proyección cultural y foros de discusión de problemáticas reales en favor de la sociedad, por ello es indispensable proveer una formación sólida a los estudiantes con respecto a su labor como agentes culturales de cambio. Para aportar al desarrollo de este objetivo, se aplicó un cuestionario a 218 participantes, alumnos de primer y último año, para conocer la percepción e identificación por contenido de las diferentes actividades culturales. Los resultados muestran que 54.86 % de los examinados pudo identificar actividades culturales por su contenido y 45.14 % de los examinados no pudo identificar actividades culturales por su contenido.

Palabras clave: difusión cultural; contenidos culturales; universitarios; actividades culturales; legado cultural

Introducción

Según Ruiz (1992) la extensión y difusión cultural en las universidades se encuentra definida y reglamentada en las Leyes Orgánicas de cada institución, la mayor parte de las cuales fueron redactadas y revisadas en la década de los setenta. En éstas, se enfatiza el carácter nacional que debe tener esta función, los valores que deben promoverse y las formas de conducirla.

De acuerdo con este análisis, se identifican dos vertientes en la función:

1. La difusión o extensión cultural que comprende, fundamentalmente, la difusión de las manifestaciones artísticas, y en algunas instituciones la difusión del conocimiento científico.
2. La “extensión de servicios”, también denominada extensión universitaria, servicios a la comunidad, servicios asistenciales o extensión académica y que agrupa acciones relacionadas con la extensión de la docencia (educación continua, centros de lenguas extranjeras, formación de profesores, capacitación de personal administrativo a instituciones), con servicios de apoyo a la docencia e investigación (biblioteca, servicio social, orientación vocacional), servicios asistenciales a la comunidad externa (bufetes jurídicos, servicios médicos, asesoría técnica) y servicios a estudiantes, básicamente recreación y deporte, aunque algunos incluyen becas, dormitorios y otras prestaciones.

Según estas dos vertientes, la extensión de la cultura debe difundir, divulgar y promover las creaciones humanas para contribuir a la integración y transformación de la sociedad en su conjunto. Cabe destacar, entonces, que pese a lo que señalan la mayoría de las Leyes Orgánicas Universitarias, en cuanto a la extensión y difusión cultural, ésta fue por lo general mal conducida, debido al desconocimiento y la indefinición de procesos que debió llevar la función, y que van desde la falta de conceptualización, de desarrollo académico, de perfiles adecuados para su condición, de reconocimiento institucional —que origina la desvinculación de la función con las otras dos funciones sustantivas—, hasta otros procesos tan importantes como la definición de su propia integración con respecto a las áreas que la conforman (Lugo, 1992). No obstante, existen antecedentes que indican la clara idea de la difusión cultural universitaria y que, por falta de una coordinación adecuada a nivel nacional, no se consolidaron.

Así, en 1970, según relata Ruiz (1992) se inauguró la “Primera Reunión de Consulta para la Coordinación de la Difusión Cultural de las Instituciones de Educación

Superior”, organizada conjuntamente por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) y la Universidad Nacional Autónoma de México. Como resultado de esta primera reunión, se formó el Consejo Nacional de Difusión Cultural, que propició una serie de reuniones regionales realizadas en la ciudad de México, Jalapa, San Luis Potosí, Toluca y Sonora.

Siguieron así, una serie de reuniones regionales y algunas nacionales, con acciones sobre: medios de comunicación, bibliotecas, museos universitarios, intercambios, teatro, danza, cine, música, editorial, etc., y específicamente, durante años y casi en cada reunión, se abocaron a la conceptualización de la extensión, cultura, difusión, etcétera, sin llegar a ningún resultado al respecto, pues como puede observarse en estos antecedentes se desarrolla exclusivamente la difusión cultural (Lugo, 2007).

Antecedentes de la Difusión Cultural UM

En la realidad nacional de las líneas anteriores se incorpora la creación de la Universidad de Montemorelos en 1973 con un sólido interés por la formación integral de sus estudiantes; considerando a las actividades culturales como parte activa de esta formación; sin embargo, es hasta el año 2000 que se formaliza el departamento de Difusión Cultural para una mayor proyección de la agenda cultural. En el año 2010 el plan de estudios comienza a considerar a los componentes de formación general la asignación de un crédito académico, de esta manera surge la materia conocida en los planes de estudio UM como componente de *legado cultural*.

El perfil profesional y el legado cultural

La Universidad de Montemorelos en su compromiso educativo 2011-2016 señala como un deber de la institución el proyectar la acción académica y cultural de su labor docente. Las universidades son consideradas como escenarios de proyección cultural y foros de discusión de problemáticas reales en favor de la sociedad, por

ello es indispensable proveer una formación sólida a los estudiantes con respecto a su labor como agentes culturales de cambio. El modelo educativo de la Universidad de Morelia contempla aspectos de enriquecimiento cultural en la formación general de su plan de estudios.

El compromiso educativo 2011-2016 señala que existen escenarios para el desarrollo de un concepto de cultura y arte. El aprecio por la cultura y el arte está compuesto por experiencias y escenarios diversos como la asistencia a programas culturales y la participación en algún conjunto instrumental.

Las experiencias de aprendizaje relacionadas con el aprecio de la cultura y el arte permiten al estudiante demostrar que tiene criterios básicos de apreciación artística para seleccionar su consumo cultural. El estudiante UM deberá demostrar a lo largo de su trayectoria escolar que ha desarrollado un gusto por manifestaciones culturales y artísticas, además de ser capaz de reflexionar sobre ellas demostrando sus habilidades para involucrarse exitosamente en una manifestación artística durante al menos un semestre (Acta de la Junta de Gobierno Universitario, 2010).

De acuerdo con esta nueva estructuración (2010), un estudiante en la licenciatura de música, por ejemplo, cubre el costo del crédito académico en \$1,791 (precio del crédito 2010-2015) siendo que el componente está validado en 6 créditos a lo largo de los 4 años de estudio, el gasto total sería de \$10,746 por estudiante. Esto deriva en una problemática ya que las asignaturas en la apreciación cultural responden sólo a una planeación curricular pero no a una organización temática en lo real en el plan de estudios 2010. Su acreditación responde solamente a la asistencia a diversos eventos sin la normativa de un temario estructurado.

Por ello es necesario presentar dos objetivos dentro del análisis de la difusión cultural que permitan direccionar el aporte de lo cultural al perfil profesional. En primer lugar, se deben estructurar temáticamente los contenidos para la asignatura de legado cultural y como segundo objetivo proceder a unificar los procesos de evaluación para la acreditación de la asignatura (Ruiz, 2013). Para la resolución de estos objetivos se presentan dos propuestas para una vinculación efectiva entre las actividades de legado cultural y su aporte al perfil profesional universitario: 1) Propuesta de Estructuración Semestral y 2) Propuesta de Estructuración Mensual.

Propuesta de Estructuración Semestral

La organización de las actividades académicas en la UM está dada por semestres, por lo menos en términos administrativos, la práctica en lo real verifica un uso de cuatrimestres, sin embargo, funcionando con el esquema del semestre se propone una planeación que mantenga una temática cultural cada seis meses para las áreas de desarrollo artístico (música, literatura y arte) en donde los referentes seleccionarán con base en sus consejos técnicos dicha temática para la organización de la agenda cultural.

Propuesta de Estructuración Mensual

En este caso la programación y dosificación de los contenidos se organiza de forma mensual, administrando los mismos criterios para elegir temáticas por compositor, periodo histórico, corriente artística o género literario. Independientemente de la estructuración a elegir al alumno se le entregará al inicio del año escolar la programación de la agenda cultural para que visualice la temática general del ciclo escolar. En el interior de los eventos, la presentación de éstos, así como en los programas de mano debe hacerse referencia directa a la temática correspondiente, así como contener información complementaria que enriquezca la experiencia artística del alumno.

Cualquier aproximación a estas propuestas requiere de un esfuerzo interdisciplinar en donde el diálogo entre facultades se propicie para la administración de las actividades culturales, presentando con anterioridad los planes de trabajo y colaboraciones con otras instituciones según la programación acordada.

Metodología

En el año 2016 se inicia el proyecto de investigación sobre la percepción y satisfacción de los universitarios sobre el componente de legado cultural. Se encuestan a un total de 218 examinados de los cuales 119 fueron mujeres y 97 hombres. Se dividió la aplicación de la encuesta en alumnos de primer año y graduandos, en los cuales no se encontró diferencia significativa en el modo de entender y clasificar las actividades culturales, siendo sólo el 54.86% de los examinados capaces de identificar las actividades culturales por su contenido contra el 45.16% que no logró hacerlo.

La encuesta aplicada en 2016 mostró que no existe un resultado sobresaliente de parte de los graduandos sobre su identificación de contenidos culturales además de propiciar el supuesto de que al egresar de la universidad no se consumirá o se participará de manera activa en la asistencia o promoción de actividades culturales.

En el año 2017 se prepara una segunda encuesta sobre la forma en que se los estudiantes participan de las actividades culturales en la UM, además de la frecuencia con que asisten a dichas actividades para la acreditación del componente.

El cuestionario fue aplicado a 100 estudiantes universitarios UM sin distinción de carrera e inscritos en el componente de legado cultural, realizando la aplicación a través de *google formularios*. La mayoría de los encuestados asiste a más de dos eventos culturales aun cuando el 51% de los participantes declararon no conocer la agenda cultural semestral. La actividad cultural que representa más asistencia es la del concierto con 92% de las respuestas y la de menor asistencia reportada fue la actividad teatral con 5.9%. El 70% de los encuestados declaró no asistir a actividades culturales fuera de las ofrecidas por la universidad ni tener intenciones de hacerlo al egresar de la institución. Por ejemplo, en la tabla 1 se muestra el resultado a la pregunta: “¿Conoces la agenda cultural?”; en la tabla 2 el resultado a la pregunta: “¿A cuáles actividades culturales asististe durante el semestre?”; la tabla 3 muestra el resultado a la pregunta: “¿Qué tan satisfecho te encuentras con los contenidos culturales ofrecidos en la UM?”.

Tabla 1 Pregunta: ¿Conoces la agenda cultural UM?

	Si	No
¿Conoces la agenda cultural?	49%	50%

Tabla 2 Pregunta: ¿A cuáles actividades culturales asististe durante el semestre?

Act. Cultural	%
Concierto	92.2%
Expo. Fotografía	39.2%
Conferencia	21.6%
Concierto Didáctico	11.8%
Club de lectura	7.8%

Tabla 3 Pregunta: ¿Qué tan satisfecho te encuentras con los contenidos culturales ofrecidos en la UM?

Nada satisfecho	Poco satisfecho	Satisfecho	Muy satisfecho	Totalmente Satisfecho
2%	10%	32%	36%	20%

Con interés se señala que ante la pregunta “¿Has asistido a alguna actividad cultural externa a la UM?”, el 70% declaró que no asiste y el 30% que sí ha asistido a actividades culturales fuera de la UM.

Profesionalización de los contenidos culturales en la Universidad de Morelos

Con el advenimiento de la gran demanda de contenidos multimedia para las diferentes plataformas de información, se hace cada vez más necesaria la transformación de las diversas manifestaciones culturales y artísticas a nuevos formatos de producción, difusión y distribución. Dentro de las responsabilidades sociales de los espacios educativos superiores se encuentra la obligación de mantener lugares para generar y producir elementos culturales del más alto nivel educativo para beneficio de sus comunidades académicas y de aporte a la sociedad en general, propiciando alianzas con diferentes niveles institucionales.

Alianzas

La difusión de cultura se logra con los esfuerzos de las instancias que le competen. Éstas son:

Instituciones educativas (UM, TEC, UANL, UDEM, etc.)

1. Compartir agendas culturales.
2. Intercambiar manifestaciones culturales en los diferentes campus.
3. Colaborar entre instituciones hermanas para enriquecer la percepción cultural de los participantes y sus públicos.

Estado

1. Promoción de la cultura.
2. Proveer espacios culturales para ciudadanos sin acceso a la educación superior.
3. Difundir la cultura local e introducir manifestaciones culturales externas a su entorno.

Comunidad (Promotores culturales)

1. Células promotoras de cultura.
2. Compromiso social hacia los esfuerzos de compartir las manifestaciones culturales.

Extensión de Servicios

Con un resultado óptimo en el desarrollo de alianzas institucionales, la extensión de los contenidos culturales de la UM encontrará un cauce recurrente en espacios de un alcance cada vez mayor para públicos iniciales y conocedores de cultura. La extensión de los servicios posicionará la marca UM como una institución seria y de calidad en términos culturales logrando una promoción recurrente de su oferta educativa.

Lograr la forma de agenciar los servicios requiere del diseño de protocolos interinstitucionales que contemplen los siguientes puntos:

1. Convenios con instituciones educativas, dependencias municipales e iniciativa privada para entablar una agenda cultural conjunta.
2. Convenios con instituciones educativas, dependencias municipales e iniciativa privada para el pago total o parcial de gastos de transportación y viáticos en general de los participantes y equipo de producción.
3. Convenios con los espacios culturales externos para una exposición de los alumnos y personal involucrado en las actividades culturales, generando así una experiencia integral.
4. Formalizar apoyos financieros para el fondo del departamento de difusión cultural UM.
5. Formalizar acuerdos para un intercambio cultural continuo con las instituciones vecinas para enriquecer de esta forma la oferta cultural y artística.

Organización de las actividades culturales

Difusión Cultural

1. El director de difusión cultural mantiene un contacto continuo con sus colegas de otras instituciones educativas y gubernamentales manteniéndose al corriente de las tendencias y surgimiento de diferentes manifestaciones artísticas y culturales.
2. Administra los recursos culturales de la institución y externos a ella con base en la cosmovisión institucional.
3. Mantiene un discurso continuo con instituciones públicas y privadas para la obtención de patrocinios y convenios financieros en apoyo al mantenimiento de eventos culturales.
4. Mantiene una actitud proactiva para que otros organismos públicos o privados consideren como un espacio fiable a la UM para la presentación de sus recursos culturales.
5. Promueve la exposición de los recursos culturales de la universidad en otros espacios públicos o privados a nivel regional, estatal, nacional o internacional.
6. Gestiona el desarrollo del concepto gráfico de los eventos culturales en coordinación con *UM Medios* o agencias externas.
7. Gestiona el presupuesto a las diversas manifestaciones culturales para garantizar recursos para viáticos, traslados, materiales, honorarios, etcétera.
8. Representa a la Universidad en sus espacios de promoción y en eventos culturales oficiales.

Productor Artístico

1. Propone proyectos culturales y artísticos (conciertos, exposiciones, eventos literarios, conferencias) a la comisión de cultural UM.
2. Vela por la calidad de la manifestación cultural y artística.

3. Extiende la descripción de su proyecto a la comisión de cultura para su visto bueno y asignación de presupuesto.

Productor de Contenido

1. Proporciona la información necesaria para la justificación de la manifestación cultural y artística. Por ejemplo, información sociohistórica, reseñas biográficas, guiones de entrevistas, contextualizaciones de las manifestaciones artísticas.

Productor Audiovisual

1. Coordina la realización de la transmisión en vivo de los eventos culturales y artísticos asignados por la comisión de cultura UM.
2. Coordina la posproducción de los eventos culturales que sean asignados para su retransmisión en otros espacios televisivos.

Conclusión

La Universidad de Morelos no sólo desea formar consumidores de cultura, persigue también el objetivo de formar promotores culturales. Al considerar la información proporcionada por las encuestas realizadas queda claro que se requiere de un esfuerzo más decidido en la forma en que se ofrece la oferta cultural para que cumpla con el objetivo anteriormente mencionado.

Ante la presentación de contenidos culturales, el factor didáctico de exponentes y organizadores será fundamental para que la apropiación e identificación de los estudiantes se logre de manera dinámica y puedan adquirir una noción cultural cada vez más robusta, además de lograr identificar las actividades artísticas por su contenido.

La intención de profesionalizar los contenidos mejorando la organización interna del Departamento de Difusión Cultural UM obedece a cumplir con las metas de los planes académicos y concepciones de la educación integral que la institución dice sostener. Por ello la generación de alianzas estratégicas con otros espacios educativos, la extensión de servicios culturales, la generación de figuras como el productor artístico y el productor audiovisual son fundamentales para desarrollar esta tarea. Buscando invitar a que estudiantes y egresados sigan nutriendo a los diferentes públicos que las manifestaciones culturales de este país requieren para su existencia.

Referencias

- RUÍZ, R. (2013). *Sistematización de la experiencia docente en la asignatura Cultura Artística, para el fortalecimiento del pensamiento Crítico de los estudiantes de primer semestre de la licenciatura en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional* (Tesis de maestría). Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá.
- RUÍZ, L. (1992). "La extensión de la cultura y los servicios en las universidades públicas del país". *Revista de la Educación Superior*, 21(1), pp. 7-38.
- LUGO, L. (2007). "Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes". *Revista universitaria de sonora*, (1), pp. 1-3.

La educación estética como una vía hacia la profesionalización docente

Eyleen América Mercado Gómez y Alma Eréndira Ochoa Colunga

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco

Resumen: La presente investigación tiene por título: *La educación estética como una vía para la profesionalización docente*, la cual forma parte del proyecto Educación Sensorial Experiencia Estética y Arte (EDUSEEA) en coordinación con la UPN-PRODEP. La tesis que ha de exponerse tiene como objetivo analizar mediante un proceso artístico el cómo se fortalecen las habilidades y conocimientos del docente a través de generar una propia sensibilización con el arte, para que el maestro pueda comprender las ventajas de trabajar con la danza y la música que fortalecen su práctica en el aula.

Palabras Clave: Arte; Educación Estética; Profesionalización Docente

Introducción

La profesionalización docente es un tema de gran relevancia educativa, debido a que su objetivo es ayudar al maestro a explorar sus habilidades y trabajar con sus fortalezas para así mejorar la calidad de la enseñanza-aprendizaje dentro del aula escolar.

La presente tesis apunta a ver al arte como una base en el proceso educativo, lo que significa enseñar al educando que el arte no sólo se encuentra en recintos culturales, sino en todo lo que hacen las personas para agrandar a sus sentidos. Tomar al arte como base permite ampliar el margen de reconocimiento y conexión de los sentidos sobre los saberes de la cotidianidad. Por estas razones el arte resulta ser fundamental para explorar diversos aspectos del conocimiento y no sólo es privativo de la formación en la escuela básica, sino que es factible trabajarlo en

distintos niveles, como en la profesionalización docente. Aclarando esta idea, es necesario saber cómo se lleva a cabo la formación continua del profesorado en nuestro país, el cual será un aspecto para poder hablar de la importancia que tiene la profesionalización.

Hablar del arte en la formación continua del maestro es abrir una nueva mirada de las posibilidades de interacción en el proceso educativo y cómo es posible que éste se favorezca, para lo cual se utilizará el pensamiento de Herbert Read, quien explica la educación estética como parte de la educación artística en la profesionalización docente. Teniendo claro estos puntos, se realizará el diseño de un taller de educación estética el cual retoma a la danza como “lenguaje del cuerpo” y a la música como “sonido”. Para poder realizar el diseño del taller, la metodología a seguir en dicha investigación se plantea desde la intervención-acción, con entrevistas semiestructuradas las cuales arrojarán información para la construcción de la propuesta.

La presente investigación nace después de haber asistido a los cursos-talleres regionales para el Concurso de Ingreso al Servicio Profesional Docente y al Concurso de Promoción a Cargos de Dirección, Supervisión y Asesor Técnico Pedagógico 2019 que impartió el SNTE, Sección 36 del Valle de México, y su vinculación con el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional (SINADEP).

La Secretaría de Educación Pública (SEP) oferta al profesional de la educación la formación continua con el objetivo de que el docente fortalezca sus capacidades, habilidades, actitudes y destrezas. La cuestión radica en cómo se lleva a la práctica dicha profesionalización, como antecedente el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), realiza la implementación de curso y talleres enfocados en atender la formación continua, dichos cursos o talleres están planeados y pensados en atender la política educativa, es decir revisar acuerdos nacionales o internacionales educativos, leyes, programas, reformas, etc. La cuestión no es repasar la política educativa, sino más bien deberían de cuestionarse: ¿qué habilidades, capacidades y aptitudes se deben reforzar o enseñar al docente?, ¿cómo desarrollar las habilidades, capacidades y aptitudes en el docente?,

¿Por qué fortalecer o enseñar habilidades, capacidades y aptitudes desde la política educativa? Con dichas interrogantes el objetivo de la formación continua podría comenzar a trabajarse.

Una vía para la profesionalización docente es la educación estética, la cual implica trabajar sensorialmente y para ello el método para lograrlo es el arte. Para Eisner (2002) las artes contribuyen al desarrollo de las mentes en las escuelas. Para explicar la educación estética debemos pensar en el educando como un individuo único que posee características filogenéticas y ontogenéticas que ayudan al desarrollo estético, por lo tanto, la educación debe ser integradora y no sólo educar desde una democracia.

El arte como medio educativo

Definición de arte

Es necesario tener una definición de arte establecida para la investigación, ya que existen múltiples explicaciones para este concepto, para las finalidades que persigue la presente tesis, el arte como lo menciona Read (2010) “se halla profundamente incorporada en el proceso real de percepción, pensamiento y acción corporal”, este punto de partida es primordial para poder explicar al arte y sus elementos:

El arte es una de esas cosas que, como el aire o el suelo, está a nuestro alrededor en todas partes, pero que raramente nos detenemos a considerar, Pues arte no es simplemente algo que encontramos en los museos o galerías, o en viejas ciudades como Florencia y Roma. Como quiera que lo definamos, el arte está presente en todo lo que hacemos para agradar a nuestros sentidos (Read, 2010, p.39)

El arte relaciona tres conceptos, Forma, Sensación y Percepción, por lo tanto, cuando cuestionamos ¿qué es arte?, deberíamos preguntarnos mejor aún ¿qué consideramos arte? Para responder a cualquiera de las dos interrogantes se necesita

identificar el “gusto” como una potestad concreta que tiene el ser humano y que le permite juzgar el sentimiento (Gennari, 1997). Por lo tanto, podemos decir que arte es la formación de algo percibido desde la cotidianidad, la cual consiente en satisfacer los propios sentidos. Se ha hecho creer que el único que puede crear arte es el artista, debemos recordar que el artista no es sólo el hombre que escribe poesía, interpreta, toca algún instrumento y compone música, pinta cuadros, moldea figuras, etc., artistas son todas las personas que perciben, sienten con el cuerpo y dan forma a algún objeto de su contexto.

Educación por el arte

El enfoque de una “Educación por el arte” es retomado del pensamiento de Herbert Read: poeta prosista inglés, cuya tesis está centrada en el pensamiento formulado por Platón, el cual plantea la idea de que “el arte debe ser la base de toda forma de educación natural y enaltecedora” (Read, 2010, p. 23). El autor señala que el arte y la educación guardan una estrecha relación en el desarrollo psicológico y sociológico de la formación humana, menciona que la educación debe ser no sólo un proceso de *individualización*, sino también de *integración*. Por lo tanto, el arte ayuda al ser humano a tener un desenvolvimiento ontogenético íntegro a lo largo de su vida, si bien la educación ve al arte como una herramienta de la cotidianidad que ayuda a las personas a generar no sólo conocimiento artístico, sino también experiencias sentidas dentro del contexto que relaciona consigo mismo lo cual brinda aprendizajes:

El arte es una de esas cosas que, como el aire o el suelo, está a nuestro alrededor en todas partes, pero que raramente nos detenemos a considerar, pues arte no es simplemente algo que encontramos en los museos o galerías, o en viejas ciudades como Florencia y Roma. Como quiera que lo definamos, el arte está presente en todo lo que hacemos para agradar a nuestros sentidos. (Read, 2010, pp. 38-39)

La educación por el arte se plantea con principios conceptuales estéticos, los cuales toman de base a la actividad sensorial como el factor principal que permite al sujeto la interacción con su medio, donde se acopla y desarrolla armoniosamente con cada uno de los sentidos, logrando así una educación completa, ya que el arte acerca al sujeto a desarrollar distintos lenguajes que comunican y expresan sus competencias individuales, las cuales se relacionan con el contexto social a través de la sensibilización, la experimentación, la imaginación y la creatividad. Educar por el arte implica entonces apostar hacia la experiencia estética, la cual consiste en educar la sensibilidad de la formación artística.

Educación estética

“En una sociedad democrática la finalidad de la educación debería consistir en alentar la moral individual, surgen muchos problemas cuando comenzamos a considerar cuáles métodos adoptar para lograr este fin”

Herbert Read (Read, 2010, p. 32)

Para Herbert Read la finalidad de la educación, “sólo puede ser desarrollada, al mismo tiempo que la singularidad, la conciencia o reciprocidad sociales del individuo” (2010, p. 31). Es decir, la educación debe educar desde la singularidad de la persona, discriminando lo bueno y malo que marca la unidad social, para el autor la función de la educación es hacia la orientación psicológica, la cual engloba una “educación artística” haciendo referencia a los cinco sentidos; el autor señala que el enfoque educativo de estos sentidos debería denominarse educación estética.

1. “Solo en la medida en que esos sentidos establecen una relación armoniosa y habitual con el mundo exterior, se construye una personalidad integrada” (Read, 2010, p. 33)
2. La finalidad estética respecto a la tesis de Read tiene como alcance la conser-

vacación de la intensidad natural de todos los modos de percepción y sensación, la coordinación de los diversos modos de percepción y sensación, entre sí y en relación con el ambiente, la expresión del sentimiento en forma comunicable y la expresión en forma comunicable de los modos de experiencia mental que, si no fuera así, permanecerían parcial o totalmente inconscientes.

Por consiguiente, la educación estética puede definirse como: “el cultivo de los modos de expresión-consiste en enseñar a niños y adultos a hacer sonidos, imágenes, movimientos, herramientas y utensilios” (2010, p. 36), el hombre educado es capaz de crear durante procesos artísticos las imágenes, sonidos etc. El arte puede ser el método que ayuda a educar personas eficientes en los diversos modos de expresión.

Para comprender el grado de desarrollo que establece la educación estética es necesario mirar más allá de la producción del alumnado y proceder a relacionar lo cognitivo, social, afectivo-emotivo, lingüísticos, corporal, ético, etc., de las conductas del propio educador.

Profesionalización docente

La importancia de los docentes

Uno de los propósitos de la educación en el país es brindar enseñanza de calidad en las escuelas, dicha tarea debe ser realizada por profesionales preparados con cierto rigor educativo que posean conocimientos y habilidades en prácticas pedagógicas. Ya que “los docentes son los actores fundamentales para asegurar el derecho a la educación de la población y contribuir al mejoramiento de las políticas educativas de la región” (UNESCO/OREALC 2002 como se citó en UNESCO/ EPT/ PRELAC 2007).

Por tanto, su labor radica no sólo en enseñar conocimiento y transformarlo en aprendizajes de vida para el educando, sino que también en contribuir a la cultura escolar del centro. El docente se desempeña en un escenario educativo complejo, esto debido a los avances que atendió la sociedad como son: las modificaciones en la configuración de las familias, la educación de los hijos, los nuevos agentes educadores extraescolares, el impacto de las TIC los distintos códigos de comunicación contruidos por los niños y jóvenes. (UNESCO, 2007)

Rizo (2005) como se citó en UNESCO (2007), menciona que los docentes son quienes mejor crean situaciones de aprendizaje, articulando la intencionalidad pedagógica, con las condiciones físicas, los espacios temporales, la fundamentación de las disciplinas y los recursos mediáticos para equilibrar el desarrollo cognitivo, emocional y valórico de los alumnos.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP), la profesionalización docente es el conjunto de actividades y mecanismos para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio público educativo y el impulso a la formación continua, con la finalidad de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del personal docente y del personal con funciones de dirección, al igual que supervisión en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado y sus organismos descentralizados.

Los procesos y mecanismos del Servicio Profesional consisten en:

1. Ingreso: acceso formal al servicio profesional docente
2. Promoción: acceso a una categoría o cargo superior al que ocupa el docente
3. Reconocimiento: distinciones, apoyos y opciones de desarrollo para el docente por su desempeño
4. Permanencia: continuidad en el Servicio Profesional Docente (SPD), derechos de ley y evaluaciones

Durante los procesos y mecanismos del servicio profesional docente se oferta la formación continua, de acuerdo con la SEP, y la “Estrategia de Formación Continua de Profesores de la Educación Básica”, (presentada en marzo de 2016), ofertan cursos gratuitos de modalidad mixta (presencial y a distancia) a todo el personal docente, directivo y de supervisión de educación obligatoria.

Los objetivos de dicha estrategia son:

1. Enfocarse en el fortalecimiento del perfil profesional y en el desarrollo de competencias para el uso de recursos tecnológicos.
2. Fortalecer el sistema de acompañamiento, el desarrollo de capacidades directivas y el dominio de contenidos disciplinares.
3. La actualización en el nuevo modelo educativo y en programas de inclusión y equidad.

Cuando se habla de una profesionalización docente se hace desde la formación continua, contribuyendo al fortalecimiento y aumento de las competencias, capacidades y aptitudes que demanda el perfil docente, de acuerdo con la Estrategia Nacional de Formación Continua (2018). Se pretende que la práctica profesional del personal docente, técnico docente, así como del personal con funciones de dirección y supervisión y de asesoría técnica pedagógica se fortalezca al brindar herramientas de apoyo a quienes participarán en la evaluación del desempeño como parte del mecanismo de permanencia y promoción, con la finalidad de mejorar su práctica educativa y alcanzar los aprendizajes que debe lograr el educando en cada nivel educativo.

Pregunta de investigación

¿Cómo la profesionalización docente puede aprovechar los recursos de una educación estética en el hacer cotidiano?

Objetivo General

Analizar mediante un proceso artístico el cómo se fortalecen las habilidades y conocimientos del docente a través de generar una propia sensibilización con el arte, para que el maestro pueda comprender las ventajas de trabajar con la danza y la música para fortalecer su práctica en el aula.

Objetivos específicos

1. Comprender los aspectos que trastocan la profesionalización docente
2. Analizar los marcos de referencia de la educación por el arte
3. Proponer el desarrollo de un taller que enfoque a la educación estética como vía para la profesionalización del maestro

Metodología

Para el estudio de esta investigación tomamos el modelo investigación acción-participativa que es parte de la investigación cualitativa, la cual “Trata de identificarse con las personas que estudia para comprender cómo experimentan la realidad. Busca aprehender el proceso interpretativo permaneciendo distanciado como un observador objetivo y rechazando el papel de unidad actuante” (Taylor, S.J. y Bogdan R. 1986 citado en Quecedo, Castaño, 2002).

El estudio tiene un trabajo previo con maestros y maestras de educación básica (primaria y secundaria) en el Estado de México, Municipio de Tecámac, éste consistió en asistir a los Cursos-Talleres regionales para el Concurso de Ingreso al Servicio Profesional Docente y al Concurso de Promoción a Cargos de Dirección, Supervisión y Asesor Técnico Pedagógico que impartió el SENTE, sección 36 del Valle de México y su vinculación con el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional

(SINADEP), el cual trabajo con los procesos y mecanismos del servicio profesional docente los cuales son: ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia. Dicho curso se llevó a cabo en marzo y abril del 2019 (duración de cuatro semanas) asistiendo seis horas a la semana.

Los cursos se enfocaron en enseñar la política educativa que emana la Secretaría de Educación Pública (SEP) el cual engloba el artículo 3º constitucional que habla sobre la educación, el plan de estudios 2011 y el acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica.

Durante los cursos se proporcionaron guías de estudio llamadas “Antologías” las cuales contienen bibliografía que deben estudiar los maestros que desean ingresar al servicio educativo, se aplican exámenes de pilotaje con los cuales miden el desempeño del maestro durante el curso, que permiten retroalimentarlo para que fortalezca las áreas de aprendizaje donde el resultado no le es tan favorable.

Al finalizar el curso mantuve una reunión con las maestras encargadas del Centro de Maestros 1511 Tecámac en los meses de mayo y junio de 2019, para hablar sobre la mejora de los cursos-talleres de profesionalización docentes, solicitando me permitieran trabajar con ellas realizando una propuesta de un taller que implica al arte como una estrategia de enseñanza aprendizaje.

Procedimiento

Como punto de partida el presente estudio consistió en realizar entrevistas semiestructuradas a las maestras encargadas del Centro de Maestros 1511 Tecámac Estado de México, las cuales se encargaron de impartir los cursos de profesionalización docente. Se realizaron, de igual forma, entrevistas a cinco maestros o maestras de educación básica (primaria-secundaria) para poder contrastar los datos sobre cómo se imparte y se toman dichos cursos-talleres. El cuestionario está diseñado para obtener información sobre la profesionalización docente, es importante mencionar que para la realización de la entrevista se tomó como marco

referencial los lineamientos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la “Estrategia de Formación Continua de Profesores de la Educación Básica”, (presentada en marzo de 2016), para la construcción del guion de entrevista que permitió recoger información sobre cómo se lleva a cabo la profesionalización en el país.

Las entrevistas proporcionaron los datos para realizar una triangulación con la tesis propuesta por Herbert Read y Mario Gennari, posterior a la triangulación se realizó la propuesta para el taller de educación estética.

Conclusión

La educación en nuestro país demanda una mejora en la calidad de la enseñanza-aprendizaje. Como psicólogos educativos consideramos que una opción para mejorar dicha calidad educativa es apostar por la profesionalización docente, ¿es o no acaso el maestro el responsable de preparar o formar a ciudadanos íntegros? Por lo tanto, el docente debe seguir desarrollando conocimientos y habilidades que le permitan innovar su práctica dentro del aula escolar, no obstante, se merecen tener una actualización de calidad. Si bien los maestros entrevistados en dicho trabajo externaron que la falta de compromiso por capacitar a los formadores, proporcionar bibliografía descontextualizada, revisar únicamente información sobre política educativa, no ser accesibles con el tiempo, etc., son factores determinantes para no querer profesionalizarse.

Es preocupante ver que no existe una gran demanda de maestros en los cursos de capacitación, si no existe un documento con validez curricular el cual le brinde un beneficio y que éste se vea reflejado en su economía y no en su aprendizaje, es decir si este estímulo no está presente, no se actualiza el maestro. Como profesional de la educación considero que es labor del psicólogo educativo no sólo brindar una tutoría y orientación que le ayude a resignificar su práctica, sino también ser un promotor de aprendizaje para su vida en el centro educativo y fuera de éste.

Los maestros cuando asisten a los cursos de formación continua por lo regular comparten experiencias e intercambian soluciones a problemáticas concretas, entre colegas buscan apoyarse aunque no siempre obtienen respuestas que les ayuden realmente en su actuar; por lo tanto, es el psicólogo educativo el profesional indicado para realizar una intervención especializada que guíe al docente a tomar decisiones, desarrollar habilidades, actitudes y destrezas profesionales así como estrategias de aprendizaje que le permitan tomar un lugar importante en la formación.

Referencias

- Compromiso Social por la Calidad y Equidad de la Enseñanza. (2016). *Políticas de formación continua y de evaluación educativa: caminos divergentes*. Compromiso Social por la calidad y equidad de la enseñanza: Tip. Educativo. Recuperado de <http://compromisoporlaeducacion.mx/politicas-de-formacion-continua-y-de-evaluacion-educativa-caminos-divergentes/>
- Dirección General de Educación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica. (2018). *Estrategia Nacional de Educación Continua Actualización de conocimientos, Capacitación y Superación Profesional para maestros de Educación Básica*. Secretaria de Educación Pública: Tip. Educativo. Recuperado de https://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201804/201804-RSC-s3D5VUyYzo-SistemaNacional2018_10abr18.pdf
- GENNARI. M. (1997). *La Educación Estética Arte y Literatura*. Barcelona: Paidós.
- QUECEDO, R. y Castaño, C. (2002). "Introducción a la metodología de investigación cualitativa". *Revista de Psicodidáctica* I, 14, pp. 5-39.
- READ, H. (2010). *Educación Por El Arte*. Barcelona: Paidós.

- Secretaria de Educación Pública. (2016). ¿Qué es el Servicio Profesional Docente? Coordinación Nacional Del Servicio Profesional Docente: Tip. Educativo. Recuperado de: <https://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/cnspd/>
- VARGAS, M. (2007) "Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos. Propuesta para la discusión de políticas educativas". Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5(3), pp. 36-39.

Adecuaciones didácticas desde las artes para la formación universitaria en el campo de las Ciencias Sociales y Humanidades

Areli Adriana Castañeda Díaz
Universidad Pedagógica Nacional

Resumen: La enseñanza de las Artes comprende la apropiación de la técnica de cada especialidad artística y el trabajo de sensibilización hacia el proceso artístico. La educación artística refiere a la formación de artistas, su aprendizaje comprende al cuerpo y una apropiación de éste a través de la sensorialidad del individuo y de su experiencia con el entorno, a modo de poder expresar mediante el dominio de las técnicas propias a cada una de las especificidades de las artes (música, artes escénicas, artes plásticas, por mencionar algunas), el objeto de arte como parte de un acto creativo. Así, se propone un viraje pedagógico mediante la educación por las artes, a través de la experiencia estética con procesos artísticos, objetos de arte y la *participación activa* de estudiantes de campos de estudios como la Psicología Educativa en intervenciones artísticas. En el presente texto se exponen procesos de enseñanza desde las artes con el objetivo de generar aprendizajes significativos en un ambiente áulico donde la educación por las artes es un proceso de descubrimiento, reflexión y adquisición de conocimientos que permiten a universitarios de la Licenciatura en Psicología Educativa, de la Universidad Pedagógica Nacional (México), reconocerse a sí mismos como sujetos sensoriales.

Palabras clave: educación sensorial; experiencia estética; educación universitaria; entorno cultural; saberes estéticos

Introducción

Primordialmente, la enseñanza de las Artes persigue la apropiación de la técnica de la especialidad artística y el trabajo de sensibilización al proceso artístico. Por ende, la educación artística refiere a la formación de artistas, su aprendizaje comprende al cuerpo y una apropiación de éste a través de la sensorialidad del individuo y de su experiencia con el entorno, a modo de poder expresar mediante el dominio de las técnicas propias a cada una de las especificidades de las artes (música, artes escénicas, artes plásticas, por mencionar algunas), el objeto de arte como parte de un acto creativo. Con estas premisas, se propone un viraje pedagógico mediante la educación por las artes y la experiencia estética para retomar procesos artísticos y objetos de arte, para mostrar cómo ambas en suma con la participación activa de universitarios especializados en los campos formativos de las Ciencias Sociales y de las Humanidades, proponen trabajos de intervención artística que les permiten concretar propiamente conceptos que han revisado a lo largo de su formación académica, no sólo desde la reflexión, sino de la inflexión lograda por el proceso de experiencia sensorial con las artes y la educación sensorial como proceso constitutivo de propuestas pertinentes para la educación del cuerpo, la apropiación del mismo y la puesta en juego de juicios estéticos que hacen al universitario construir y comprender su realidad profesional cercana a su realidad cotidiana.

I.

La Universidad Pedagógica Nacional atiende a nivel nacional, un total aproximado de 58 mil 820 estudiantes de nivel superior. Específicamente en la Licenciatura en Psicología Educativa, los estudiantes son en promedio cuatro mil. En la sede de Ajusco, al sur de la ciudad de México, los programas han sido adaptados para que estudiantes egresados de nivel bachillerato, que no tuvieran obligatoriamente la experiencia profesional en el magisterio, cursaran estudios de licenciatura en el

campo de la educación para adquirir conocimientos sobre generación, planeación, evaluación e implementación de programas educativos y análisis de procesos de enseñanza– aprendizaje.

La licenciatura en Psicología Educativa tiene por objetivo primordial formar a profesionales de la educación en materia de psicología para intervenir en procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos educativos, ya sea en educación formal, informal o no formal. La licenciatura se cursa en ocho semestres, de los cuales, solamente en el último existe la opción de cursar la asignatura en “Psicopedagogía del Arte y la Cultura”, cuyo propósito general es: “Participar en grupos multidisciplinarios en el diseño, desarrollo y evaluación de propuestas de intervención psicopedagógica para espacios culturales como galerías, museos, centros culturales o iniciativas de educación comunitaria” (Temas selectos en Psicopedagogía del Arte y la Cultura, 2013).

El programa comprende tres unidades para trabajar en los siguientes propósitos:

1. Comprender fenómenos educativos que ocurren en prácticas comunitarias en espacios culturales.
2. Identificar características y utilidad de propuestas pedagógicas y paradigmas de la psicología de la educación en el diseño, desarrollo y evaluación de prácticas educativas en espacios culturales.
3. Reconocer algunos modelos de intervención psicopedagógica que operan en diferentes escenarios culturales de la ciudad de México.

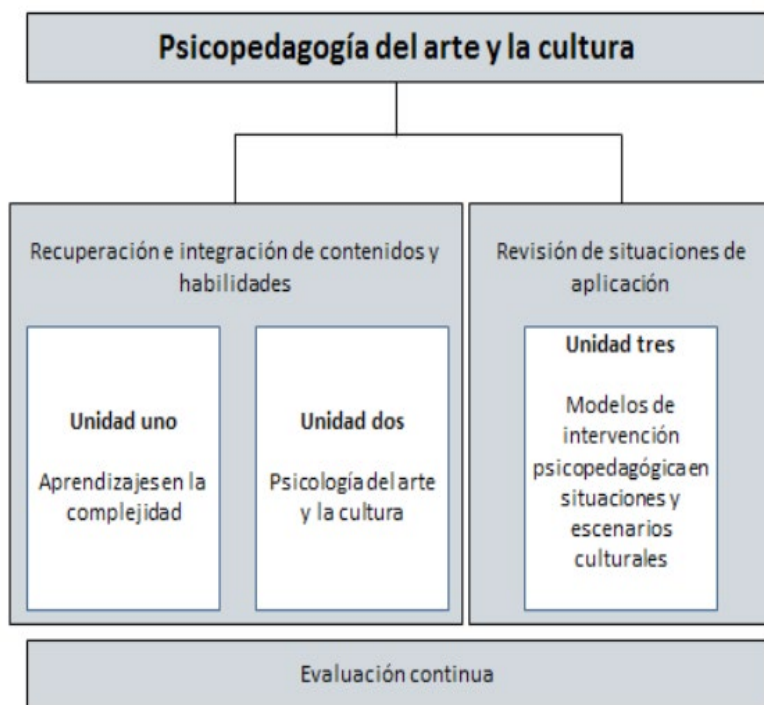


Tabla 1. Psicopedagogía del arte y la cultura

En la tabla anterior se observa que la asignatura comprende el aterrizaje de conceptos primordiales como “comunidad de aprendizaje”, “aprendizaje significativo”, “comunidad de práctica”, “cognición situada”, entre otros; lo cual les permite a los estudiantes identificar los procesos de aprendizaje y de enseñanza que existen tanto en ámbitos educativos dirigidos. Varios de los ejemplos que se muestran son materia de museos, centros de exposiciones, con sentido áulico. Sin embargo, desde el punto de vista de la fenomenología de la percepción (Merleau, 1994), los procesos cotidianos quedan fuera de esta concepción tanto en el ámbito comunitario como en el de la vida diaria, lo cual conlleva a pensar que el proceso estético y de las artes sólo es posible encontrarlo en los museos y espacios asignados para la contemplación del Arte como un ente alejado de la realidad cotidiana.

II.

A lo largo del curso, los estudiantes retoman sus aprendizajes previos para distinguir la materialidad del arte desde sus procesos creativos dejando un poco de lado la idea absoluta de que la experiencia del arte refiere particularmente desde el museo, no sólo en función del objetivo de éste, sino para entender los objetos estéticos que permean en esos espacios.

Cabe mencionar que los estudiantes optan por la materia porque les interesa trabajar desde el arte. En general, son estudiantes que se encuentran en otros escenarios de prácticas profesionales como centros educativos para infantes (pre-escolar y primaria) y centros de educación especial, principalmente. Se menciona que la materia de “Psicopedagogía del Arte y la Cultura” es impartida para estudiantes de octavo semestre. De un promedio de 900 estudiantes en este nivel, un promedio de 150 de ellos logra estar en el curso, el cual es impartido en tres grupos. Todos los semestres, varios son los estudiantes que se quejan por no haber alcanzado lugar en el grupo, siendo que el tema es de gran interés para ellos, en tanto que se trata de la única materia en donde se enfocan en materia del arte.

Lo anterior despliega una inquietud como docente: la formación profesional de especialistas en educación debe integrar en dicha instrucción, la autonomía, la apropiación y la reeducación de su sensorialidad en tanto que refieren su profesión desde su corporalidad, corporeidad y sensorialidad. Por ende, se parte de la premisa de Herbert Read (1982) cuando afirma que las disciplinas artísticas pueden originar diversas formas de comunicación y expresión, dando pie al desarrollo de otras formas de interacción cultural.

Read (1982) distingue a la sensibilización, la experimentación, la imaginación y la creatividad como medios referidos de la experiencia de estar en sí y para sí en el mundo. Esto concierne a todos los procesos educativos en tanto que propician el reconocimiento del entorno cultural, por lo tanto, deben ser parte de una pedagogía que esté relacionada con las artes en tanto procesos creativos, constructos de pensamiento y significación de ese mundo.

La educación por las artes debe enfocarse en la formación de profesionales de la educación en tanto que serán actores en la enseñanza y en los aprendizajes de la población. Por ende, materias como “Psicopedagogía del arte y la cultura” resultan ser un espacio de conocimientos acerca de la apropiación de su entorno, de su cuerpo, de su conocimiento, reconociéndose a sí mismos como sujetos sensoriales.

III.

La materia de “Psicopedagogía del Arte y la Cultura” forma parte de la última actualización de los programas de la Licenciatura (2009). Se ha impartido ininterrumpidamente cada año desde 2015. Desde una adecuación del programa, se ha propuesto implementar actividades fijadas por el programa de base: “Temas selectos en Psicopedagogía del Arte y la Cultura” (Reyes, et al, 2013) y lecturas que van encaminadas a las diferentes artes (literatura, artes audiovisuales, artes escénicas, artes plásticas, performance, instalaciones y música). El propósito de la propuesta es trabajar, desde las artes, la organización de procesos emergidos desde la experiencia estética para dar forma a la educación sensorial como proceso de apropiación sensible del entorno.

A partir de dicha puesta en escena, ¿cómo es posible hablar de arte y cultura sin considerarlas como procesos educativos?

Esta pregunta refiere a un constante trabajo de “experienciación” y experimentación con el mundo, muchas veces imposible de llevar a cabo por la disposición de los mismos estudiantes, su tiempo y organización respecto con las otras materias curriculares, la disposición emocional y la disposición sensitiva. ¿Qué significa esto? Que los estudiantes se ven influidos por un proceso de trabajo en donde se cuestionan sus juicios estéticos y cómo éstos convergen a sus juicios morales.

IV.

Algunas de las aproximaciones que se han realizado han comprendido una serie de trabajos como:

a) “Viviendo en un sensorama”, cuyo resultado conlleva a la definición de la educación sensorial como una posibilidad de entender los procesos sensoriales de la experiencia mediante la comprensión y la construcción de los sentidos. Esta actividad sensorial es definida por ellos como sólo cognitiva. Es el trabajo de la inflexión lo que les lleva a pensar en su importancia cognoscitiva primaria, porque permite un conocimiento directo de la realidad a través de las diversas formas perceptibles al sujeto sensible.

Partimos de que la educación sensorial prioriza la experiencia estética en tanto que es un proceso de atención, contemplación y disposición de los sujetos para interrelacionarse con su exterior, el objetivo de formar a un sujeto consciente de su experiencia estética.

b) “Imagen en movimiento: conceptos vivientes”. En esta actividad, el preámbulo refiere a la discusión de la Psicología y el Arte, a la representación de la realidad, la definición del objeto de arte y la diferencia del mismo respecto del objeto estético. La discusión en torno a esta temática concluirá con la discusión en torno a la construcción del objeto de investigación y el sujeto investigador.

Esta actividad es muy importante en la clase, ya que es posible que ellos comprendan la concepción que se tiene en las Ciencias Sociales y en las Humanidades sobre la “construcción del objeto de estudio” de conceptos difíciles como “la concepción de la metodología”, ya que logran vislumbrar y “experimentar” el sentido del mirar con la connotación de observar, estudiar al objeto y dar pauta al reconocimiento del fenómeno sensorial llevado de la experiencia estética a un razonamiento.

En efecto, la educación sensorial obliga a la ejercitación del cuerpo, desde la conciencia y el reconocimiento de sus capacidades primordiales: exploración, descubrimiento, reacción, comunicación, expresión, es decir, un conjunto de acciones que permean en los sujetos sensoriales como seres de vida.

c) “Intervención espacial” como otra actividad primordial en la clase. Con base en la “Intervención espacial”, en las expresiones de “performance” y en el “Manifiesto situacionista” (Debord, 1958), he definido a la “Intervención espacial” como una manifestación sensorial realizada por personas para intervenir en un espacio comunitario o público, mediante recursos estéticos y/o artísticos. El objetivo de la “intervención espacial” es aumentar la conciencia sensorial frente a un determinado hecho o intervención. La intervención espacial comprende un concepto y su constructo cultural. Por ende, refiere a un determinado hecho sociocultural que muestra una ruptura en una cotidianidad.

Esta actividad moviliza su concepción del entorno. Ya que, a partir de la significación de los objetos y su valor simbólico y su significado cultural, se pretende poner atención en la significación de dicho programa televisivo (objeto) en los sujetos (Morin, 2006).

V.

Los actos sensoriales están sujetos a un proceso educativo, se trata de procesos humanos y por lo tanto culturales. La educación sensorial comprende un campo interdisciplinario donde las diversas perspectivas de estudio desde distintos campos se correlacionan para comprender un proceso de convergencia, de interrelación de inmersión y de construcción del sujeto sensorial como actor sensorial de su entorno cultural. En ese aspecto, los sentidos son capacidades fisiológicas y la significación que los sentidos hacen del entorno, conllevan a un estudio del en-

torno cultural y por ende a vislumbrar como resultado de una socialización y una culturización primordial para la existencia.

En esta breve exposición, cabe especificar que, en el caso de estudiantes de Psicología Educativa, la formación debe estar orientada a la apropiación del cuerpo humano a través de la sensorialidad como sujetos socioculturales, así como la concepción de su entorno a través de la reflexión de su sentir y sus sentidos, como constructos de su realidad. Por ende, es primordial referir a la educación sensorial como el reconocimiento interdisciplinario de los procesos sensoriales y cognitivos como resultado de la interacción sociocultural.

Lo anterior, permitirá la intervención de la experiencia estética en los procesos de enseñanza-aprendizaje no sólo en niveles educativos iniciales y/ o especiales, sino permanentes y constantes en los diferentes niveles educativos y profesionalizantes. Por ende, con mayor énfasis en profesionales que se concentrarán en las mediaciones educativas. Hace falta pensar en las artes más allá de su concepción efímera e inalcanzable. Hay que reconocerla en la cotidianidad para poder apropiársela como resultado de la cultura y, por lo tanto, mediable en procesos de aprendizaje no sólo en el campo de las artes, sino de las ciencias sociales, de las humanidades, de las ciencias naturales, matemáticas, etc.

Referencias

- DEBORD, G. (1958). *Internationale Situationniste*. Italia: N.1.
- DEWEY, J. (2008) *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- MERLEAU PONTY, M. (1994). *Fenomenología de la percepción*. España: Planeta-Agostini.
- MORIN, E. (2006). *La naturaleza de la naturaleza*. España: Cátedra.
- READ, H. (1982). *Educación por el arte*. España: Paidós Ibérica.
- REYES, P. (2013). Temas selectos en "Psicopedagogía del Arte y la Cultura." Programa educativo de la Licenciatura en Psicología Educativa, Universidad Pedagógica Nacional, México.

El significado que el estudiante de restauración de obra de arte le da a la práctica de trabajo *in situ* como parte de su proceso formativo

Luz María Leal Zamorano

Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Bellas Artes

Resumen: El trabajo de investigación se centró en el valor que el estudiante de restauración de obra de arte y monumentos históricos le da a la práctica de trabajo *in situ* durante su formación académica y la influencia que pudo haber tenido en su aprendizaje, desde el contexto multifactorial de la propia obra. Primeramente se realizó una revisión de la literatura relacionada con el tema y la formación profesional de la disciplina, para llegar a un planteamiento con el propósito de descubrir resultados sobre la experiencia que tuvieron estudiantes y pasantes de la Licenciatura en Restauración de Bienes Muebles de la Universidad Autónoma de Querétaro, al haber participado en una obra real de restauración, con un contexto distinto a las aulas. La revisión de informes elaborados por los participantes definió la metodología para el análisis fenomenológico de los significados que cada uno de los sujetos confiere a través de su propia vivencia. Estos informes constituyen un acervo documental que aporta información para un análisis cualitativo con fundamentación centrada en la enseñanza situada con perspectiva constructivista, la terminología de conceptos, la reflexión desde las bases éticas y teóricas del ejercicio de la conservación-restauración, con una perspectiva que advierte un fortalecimiento humano, un crecimiento cognitivo y un aprendizaje significativo e integrador.

Palabras clave: práctica; contexto; aprendizaje; significado

Introducción

El objeto de estudio de este documento se centra principalmente en la experiencia que tuvieron estudiantes y pasantes recién egresados de la Licenciatura en Restauración de Bienes Muebles (LRBM) de la Universidad Autónoma de Querétaro, quienes fueron contratados desde una empresa privada durante el verano de 2015, para trabajar en el proyecto de restauración del Retablo Mayor del Templo de San Antonio de Padua que se encuentra en el municipio de Tepango de Rodríguez, estado de Puebla, que se ubica en la Sierra Noreste del Estado, entre la zona montañosa en la que predominan los bosques de niebla. La población está compuesta principalmente por una etnia indígena totonaca que mantiene viva sus tradiciones, su indumentaria y su lengua.

El alto grado de dificultad de la obra de restauración se acentuó de manera importante por las adversidades del clima, la distancia y la interlocución con fiscales y mayordomos; representantes de sus comunidades, encargados de sus costumbres de culto a sus imágenes. Todo esto proporcionó los componentes que los propios estudiantes calificaron como la práctica más importante de su carrera. El trabajo de investigación se realizó desde una perspectiva de carácter cualitativa, con la revisión documental de informes que cada estudiante y egresado entregó al término de su estancia en la obra.

El análisis documental constituyó una revisión exhaustiva que permitió categorizar las coincidencias y diferencias para responder satisfactoriamente a un resultado concluyente, así éste pudiera aportar una visión desde el escenario real y su significado en el proceso enseñanza–aprendizaje.

Fundamentación teórica

Es necesario desarrollar la aptitud natural de la inteligencia humana para ubicar todas sus informaciones en un contexto y en un conjunto. Es necesario enseñar los métodos que permiten aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo. (Morín, 1999, p. 2)

Citando a Edgar Morín, sobre el mundo complejo que actualmente se vive y con la certeza de que efectivamente, es necesario ubicar las informaciones en un contexto y en un conjunto que requieren métodos, estudios y programas para generar una formación integral de acuerdo a las exigencias y necesidades presentes, vislumbrando situaciones futuras, no ignorando que el restaurador debe realizar su trabajo pensando siempre en las consecuencias ulteriores que puede tener cualquier intervención por mínima que sea. “Las obras monumentales de los pueblos continúan siendo en la vida presente el testimonio vivo de sus tradiciones seculares. La humanidad [...] debe transmitirlos en toda la riqueza de su autenticidad” (Carta de Venecia, 1964).

Hay un perfil específico que responde a las necesidades interdisciplinarias del currículum profesional del restaurador de bienes muebles, entendiéndose por esto que existe un grupo de disciplinas relacionadas entre sí que no pueden ser abordadas de manera independiente considerando la complejidad, toda vez que el individuo no sólo requiere del aprendizaje técnico, debe poseer un conocimiento amplio sobre la producción de los objetos de arte, sus materiales, su historia, sus propiedades, su significado, su contexto, su valor artístico cultural y las condiciones jurídicas, económicas y sociales en que se puede intervenir para su preservación. Los conceptos básicos para la comprensión y contextualización del trabajo de investigación parten del análisis del significado que hace Bruner en el que afirma que “el significado es un fenómeno mediado culturalmente y su existencia depende de un sistema previo de símbolos” (1998, p. 76), rememora que un símbolo

se puede percibir como una idea que entabla una relación entre signo y referente, asegura que también hay un interpretante; “Los símbolos dependen de la existencia de un lenguaje que contiene un sistema de signos, ordenado y gobernado por reglas” (Bruner, 1998, p.77).

En las palabras radica la premisa de los significados de las disciplinas, éstas forman las bases que establecen las diferencias en la formación académica con la práctica y la experiencia del proceso formativo, desde las aulas y talleres institucionales. “El significado simbólico, por tanto, depende críticamente de la capacidad humana para internalizar ese lenguaje, y usar su sistema de signos como *interpretante* de esas relaciones de representación” (Bruner, 1998, p.77).

La capacidad *interpretante* será entonces de importancia para cada área del conocimiento que se aborda en la formación de estudiantes universitarios.

En cuanto génesis de significados, es preciso afirmar que su emergencia, su nacimiento, tiene sentido en el seno de las relaciones. A partir de este panorama, el ser humano desde su nacimiento se encuentra bajo la influencia de las relaciones de su comunidad, y en las acciones coordinadas es que empieza a construir, deconstruir y co-construir de manera constante los significados. (Gergen, 2006, en Arcila, M., Mendoza, R., Jaramillo, J., y Cañón, O.2010, p. 44)

El significado entonces, en el ámbito de los estudiantes de restauración, se puede apreciar desde la vivencia en la contextualización de los espacios a la que está confinada la obra, misma que por sí sola tiene un fuerte vínculo con la comunidad y su entorno social, lo que le otorga buena parte de su identidad y permite que no sólo se le vea como objeto de trabajo independiente. El enlace y coordinación que se puede lograr a partir del conocimiento académico; los principios, la historia, la iconografía, la estética, el comportamiento físico-químico de los materiales, la normatividad y la práctica real, deben permitir una nueva construcción del propio significado existente, esto puede reafirmar la vocación por la profesión y contribuir a una formación integral del nuevo profesional de la conservación-restauración del patrimonio.

Se le conoce a la conservación – restauración como el conjunto de acciones y técnicas que tienen como propósito, prolongar la vida de los bienes culturales muebles e inmuebles, por tanto, la restauración es la intervención directa sobre los bienes tangibles con la finalidad de asegurar su trascendencia en el tiempo.

Bienes muebles se refiere a todas las obras de valor artístico, histórico, arqueológico y científico que físicamente se pueden trasladar de un lado a otro como esculturas, pinturas de caballete, cerámica, textiles, objetos suntuarios, y de investigación científica, entre otros. Se le da denominación de bienes muebles asociados al inmueble, a las obras de arte que fueron realizadas para estar en un soporte o espacio fijo como pintura mural, retablos, relieves escultóricos, monumentos conmemorativos, entre otros, ya que dan sentido de propiedad a los espacios en los que se encuentran y su soporte principal generalmente es un inmueble. Los bienes inmuebles son todas las obras con valor histórico y/o artístico con destino fijo, están íntimamente ligados al suelo y su entorno (construcciones y edificios). En el caso de bienes muebles asociados al inmueble y bienes inmuebles los trabajos de conservación–restauración necesariamente se deben realizar *in situ*.

Significado de *in situ*

In situ (En sitio) definición etimológica: del latín *in*, preposición que indica lugar, en dónde, su significado es *en*, mientras que *situ*, deriva de *situs*, que significa posición, permanencia. Cuando se refiere a “La ejecución de obra en sitio o *in situ*”, expresa que la obra de arte se restaura en su lugar de ubicación original. Esto representa en la mayoría de los casos un esfuerzo adicional para lograr la adaptación en los distintos lugares y contextos a los que se acude para realizar trabajos y sujetarse a la normatividad, bajo supervisión constante de autoridades locales, estatales y federales, además de lidiar con variantes climáticas, así como usos costumbres locales que afectan directamente en el desarrollo de trabajo y la toma de decisiones.

Profesión se entiende que es la actividad u ocupación que realizan los seres humanos a las cuales les han dedicado tiempo de preparación para poder ejercer una disciplina específica, con conocimientos especializados en un oficio, un arte y/o una actividad científica. Díaz Barriga (1990) refiere que el individuo debe cursar un programa educativo con contenidos de enseñanza aprendizaje planeados para que de manera transversal se puedan ir insertando desde sus facetas internas como su efecto social, político y económico en sus diferentes alcances.

Ahora bien, en todo programa educativo existe un diseño de currículo, Frida Díaz- Barriga (1990) hace una compilación de definiciones estando de acuerdo con que el currículo es una “conclusión deducida de un proceso dinámico de adaptación al cambio social y al sistema educativo”, también concuerda con Arredondo (1981) en que “el currículo es el resultado del análisis del contexto, del educando y de los recursos [...] implica la definición de fines, de objetivos y especifica medios y procedimientos para asignar los recursos” (p.19). Por otro lado, en el libro *La teoría del currículum* de William F. Pinar (2014), José María García Garduño en su estudio introductorio hace notar los aportes de Pinar y demuestra que “el desarrollo y diseño del currículum no es un proceso burocrático si no una empresa intelectual” (Pinar, 2014, p. 21). Además, menciona que para Pinar la teoría curricular: Se sitúa dentro de las humanidades [...] la define como el esfuerzo académico alimentado por la teoría de las humanidades, de las artes y de las ciencias sociales interpretativas, concebida como conversación compleja [...] el currículum se caracteriza por una comunicación entusiasta e informada. (2014, p. 40)

René Pedroza Flores y Bernardino García Briceño en su texto: *Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior*, definen la flexibilidad académica como: “El proceso de intercomunicación disciplinaria, orientado a facilitar la movilidad de los actores académicos, acelerar los flujos de comunicación, conectar el conocimiento con la acción y democratizarla del trabajo académico.” (Pedroza, 2005, p. 94)

Psicología y currículum, texto de César Coll, permite entender las relaciones que tiene el currículum en la planificación de la enseñanza, “aprender la estructura de

un conocimiento [...] comprenderlo y relacionarlo significativamente con otros muchos conocimientos” (Coll, 1991, p. 74). El autor da prioridad a la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica, de manera que Mario Carretero (1997) en su libro *Constructivismo y educación*, explica que:

Su aplicación supone la puesta en marcha de un compendio de actividades y de decisiones educativas que supondrían no sólo una adquisición de conocimientos por parte de los alumnos, sino también la formación de ciudadanos con mejor capacidad de solución de problemas y capacidad crítica [...] En consecuencia según la posición constructivista el conocimiento no es una copia de la realidad sino una construcción del ser humano [...] fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea. (Carretero, 1997, p. 20-21)

Frida Díaz- Barriga en su libro *enseñanza situada*, ofrece una reflexión constante sobre el aprendizaje desde la práctica real, mediante programas donde el estudiante se debe involucrar con el contexto sociocultural, en este caso el profesor debe conocer el ámbito en el que se desenvuelve la práctica. El enfoque que la autora da desde el constructivismo y el desarrollo de competencias, de manera reflexiva, permite entrever un buen apoyo para el análisis de las posibilidades que ofrece el trabajo *in situ* para estudiantes de la LRBM.

La idea de una enseñanza situada encuentra justificación en criterios como la relevancia social de los aprendizajes buscados, en la pertinencia de éstos en aras del facultamiento o fortalecimiento de la identidad y la agencia del alumno, en la significatividad, motivación y autenticidad de las prácticas educativas que se diseñan, o en la participación o intercambios colaborativos que se promueven entre los participantes. (Díaz, 2006, p. 21)

Miguel Ángel Zabalza, profesor de la Universidad de Santiago de Compostela, en su libro *Competencias docentes del profesorado universitario*, hace un análisis de

la definición de competencia, misma que refiere como “un tipo de trabajo de cierto nivel de complejidad que lo distingue de las actividades que se desarrollan como mera ejecución de las órdenes de otros” (Zabalza, 2007, p. 7). En cuanto a las competencias profesionales en la misma página menciona que “la capacidad de actuación no surge de manera espontánea, ni por una vía puramente experiencial (por simple práctica) si no que precisa de conocimientos especializados” y refiere que “la docencia universitaria aparece como un conjunto de competencias en cuya génesis juega un importante papel el conocimiento teórico combinado, obviamente con la práctica”. Además, hace referencia a la importancia del currículo y sus componentes en el ámbito universitario, “la universidad no es sólo un escenario donde se preparan técnicos sino un centro en el que se forman y maduran los hombres y mujeres que ejercerán en el futuro como profesionales” (Zabalza, 2007. p. 38).

Rogelio Cantú Mendoza (2015) en su libro *La responsabilidad social de las universidades contemporáneas*, hace referencia a que la responsabilidad de la educación superior se asocia con el concepto de calidad, y postula que:

la calidad de la educación superior es el resultado de las interrelaciones existente entre todos los elementos del proceso educativo. Por ello es considerada un instrumento que permite el conocimiento de estas conexiones, de sus resultados y de sus impactos. (Cantú, 2015, p. 199)

Planteamiento

La LRBM que oferta la UAQ tiene un programa académico que responde a la necesidad de formar profesionales en el ámbito de la conservación –restauración del patrimonio artístico e histórico; se ha posicionado actualmente como una opción viable para cursar esta carrera debido principalmente a la capacidad que ha mostrado para integrar al estudiante a la práctica real, por medio de sus ejes multidisciplinarios y un enfoque de flexibilidad, que permite que éste se inserte en el campo

laboral de manera temprana (desde los primeros semestres). Sin embargo, el programa educativo actual no contempla de manera formal la práctica profesional en la ejecución de proyectos de restauración *in situ*. La existencia de convenios de cooperación por parte de la iniciativa privada y la Universidad ofrece parcialmente una solución, pero no todos los estudiantes se pueden integrar a la ejecución de proyectos por razones de capacidad y política de la propia empresa, además de la distancia y tiempo en que se desarrollan algunos de estos trabajos, esto limita la posibilidad de que los estudiantes tengan la práctica profesional con cronograma rigurosamente establecido.

En consecuencia de lo expuesto se derivó la siguiente pregunta: ¿qué significado tiene para los estudiantes de la Licenciatura en Restauración de Bienes Muebles de la Universidad Autónoma de Querétaro, participar en la ejecución de obra *in situ*, en condiciones reales de trabajo como parte de su proceso formativo?

Para responder a la pregunta es necesario percibir un escenario de supuesto en el que al no tener práctica real *in situ*, el estudiante se puede ver limitado en su avance profesional, esto afectaría en su capacidad para tomar decisiones y la posibilidad para conocer de cerca la administración y ejecución de proyectos de restauración. También puede ser un factor que condicione su aprendizaje para lograr mejor desarrollo humano, mediante la interacción con el medio sociocultural al que pertenece cada monumento considerado bien cultural mueble o bien, mueble asociado al inmueble.

Con el objetivo de aportar elementos e información necesaria para que se considere la posibilidad de implementar y/o reforzar en el currículum de la LRBM de la UAQ, la formalización de la práctica profesional *in situ* con el fin de que los egresados de este programa educativo sean más competitivos en el campo de trabajo, la investigación está dirigida a categorizar los datos que ofrece la revisión de información documental, desde la vivencia de los sujetos involucrados, con el fin de comprobar las variables que se proyectaron para ampliar conocimientos y por ende expectativas de formación desde una perspectiva crítica y reflexiva.

Descripción de la metodología

Partiendo de la propuesta de investigación se pudieron obtener datos con variables cualitativas y por consiguiente, se consiguió efectuar un trabajo de análisis fenomenológico desde la hermenéutica, teniendo en cuenta que la reflexión es inherente a la comprensión en los esquemas interpretativos, dado que se buscó la identificación de la asociación entre las principales variables, y determinando las categorías de análisis en la práctica real *in situ*, así como el panorama de ámbito laboral en la ejecución de proyectos de conservación – restauración; estableciendo por un lado, lo que representa en materia de formación que el estudiante pueda tener la oportunidad de realizar prácticas profesionales situadas y el conocimiento de diversos contextos y formas de adaptar la ejecución de proyectos a las diversas necesidades y/o criterios entre los actores.

Las categorías de análisis seleccionadas conforman un tejido con variables dependientes entre sí. Se trata de distinguir un crecimiento humano, social y científico con la inclusión de todos los componentes o sub categorías señaladas.

Categorías de análisis:

Práctica real *in situ*

1. Experiencia
2. Desarrollo de actividades prácticas
3. Vínculo de la teoría con la práctica
4. Realidad de la práctica profesional

Desarrollo humano:

1. Trabajo en equipo
2. Interacción
3. Sentido de responsabilidad

4. Disciplina
5. Reflexión para la construcción de nuevos significados
6. Vocación

Conocimiento del medio:

1. Contexto socio-cultural
2. Contexto ambiental
3. Contexto histórico referencial

Aprendizaje profesional:

1. Manejo de lenguaje técnico especializado
2. Reconocimiento de riesgos de trabajo
3. Manejo de proyectos
4. Conocimiento científico de comportamiento de materiales
5. Aplicación de criterios éticos y jurídicos de la profesión

Instrumentos para recogida de datos:

Los informes a los que se tuvo acceso fueron parte de los requisitos de participación que se estipula en la Tercera Cláusula del Convenio de Cooperación Educativa entre la UAQ y la empresa ABRECO Construcciones, S. A de C. V. con No. de registro 212CC2015UAQOAG. Los informes constan de dos partes; la primera es la narración de su experiencia personal en un contexto laboral totalmente diferente a lo que conocían; la segunda es sobre la aplicación de los conocimientos de la profesión y los nuevos conocimientos adquiridos (experiencia profesional).

Los estudiantes que participaron pertenecían a distintos grados. Algunos contaban con experiencias similares previas y para dos de ellos fue su primera experiencia.

Pasos que se siguieron para la reducción fenomenológica:

1.- Lectura general:

Para poder diseñar el mecanismo de codificación de datos, fue necesario hacer una lectura general previa a cada informe, esto para distinguir la manera de procesar y manifestar las ideas de cada uno de los informantes.

2.- Selección y separación por grado de semestre:

Para diseñar la tabla de clasificación, como se muestra en la Tabla 1

3.- Lectura y sustracción de información:

Se fue leyendo detenidamente cada informe, sustrayendo una síntesis de información más representativa sobre la experiencia personal de cada uno. (*Síntesis no. 1*) De igual manera se hizo para la información de experiencia profesional (*Síntesis no. 2*)

4.- Para la identificación de cada uno de los autores de los informes, se les asignó una letra del alfabeto, comenzando por la A. Se propuso de esta manera para respetar el anonimato de los mismos.

5.- A partir de la información contenida en las síntesis informativas, se procedió a buscar las coincidencias con resultados cuantitativos, (*síntesis: 3 y 4*).

6.- Se encontraron tres referencias únicas destacadas (*Síntesis no. 5*)

7.- Interpretación de coincidencias implícitas no referidas en los informes. Análisis cualitativo con enfoque fenomenológico, (*Síntesis no. 6*).

8.- Finalmente se llegó a las conclusiones, triangulando datos y conceptos con la identificación del problema, el supuesto y la pregunta de investigación.

Tabla 1. Clasificación de estudiantes y pasantes participantes

2do. Semestre	Quinto semestre	Octavo semestre	Pasantes
1	2	2	2
A- Sexo masculino	B – Sexo femenino Primera experiencia	D – Sexo femenino Cuarta experiencia	(F) 1 – Sexo femenino Cuarta experiencia
Primera experiencia	C –Sexo masculino Segunda experiencia	E – Sexo femenino Quinta experiencia	(G) 1 - Masculino Quinta experiencia

Elaboración propia a partir de datos obtenidos de los informes de estudiantes de la LRBM de la UAQ que participaron en el proyecto de restauración del Retablo Mayor de Tepango de Rodríguez, Puebla, en 2015.

Resultados

Principales apreciaciones personales

Síntesis de informes No. 1 Experiencia personal in situ,

1. *Estudiante A:* Sorpresa, aprecio especial por el paisaje natural, la gente del pueblo, la comida tradicional del lugar. Se dio cuenta que podía prescindir de los mdios de comunicación digital.
2. *Estudiante B:* Fue la primera vez que salía de su casa sin su familia, logró adaptarse sin tener comodidades, le gustó la comida y el valor que la comunidad le otorgan a las imágenes religiosas.
3. *Estudiante C:* Entusiasmo por la aventura Se dio cuenta de la importancia que tiene trabajar en un recinto de culto religioso. Le gustó la comida.
4. *Estudiante D:* Aprendió a ser más tolerante, le llamó la atención las costumbres religiosas, la indumentaria, el idioma- Reflexiona sobre la condición de las mujeres que no se les permite estudiar, Agradece la oportunidad.

5. *Estudiante E*: Refiere que la experiencia la ha hecho más tolerante, da cuenta de lo poco que se necesita para vivir en un lugar como éste. Califica de lujos monótonos las comodidades de la ciudad, opina que todo estudiante debe tener este tipo de vivencia.
6. *Pasante F*: Refiere la situación de clima (llovía diario), la pobreza de la gente, sus costumbres, su lengua, el recelo con el que nos recibieron y luego la confianza que poco a poco fueron otorgando.
7. *Pasante G*: Considera que es el trabajo más importante que ha tenido. Recuerda la generosidad de los habitantes, valora la amistad que sostuvo con personas del lugar.

Unidades de significado relevante

Síntesis no. 3 Principales coincidencia de apreciación personal

1. Adaptación positiva al contexto
2. Convivencia e interacción con la comunidad
3. Dan cuenta del valor que la comunidad le da a los objetos religiosos y a sus costumbres.
4. Intentó aprender palabras en la lengua indígena del lugar
5. Refiere a lo complicado que fue la comunicación con su familia y la dificultad para obtener algunos insumos.
6. logró mejorar su nivel de tolerancia y mejoró su capacidad de convivencia
7. Percibe la desigualdad de género en la comunidad indígena
8. Considera que fue una de las experiencias más importantes que ha tenido durante su formación profesional
9. Se dio cuenta que se puede vivir sin tener tantas cosas materiales.

Principales coincidencias de aprendizaje profesional

Síntesis no. 4 Principales coincidencias de aprendizaje profesional.

1. Hace descripción con lenguaje técnico especializado.
2. Menciona las dificultades para el desarrollo del trabajo que representó las variantes climatológicas.
3. Reconocen la importancia que tiene el manejo correcto de procesos para obtener buenos resultados
4. Destaca la importancia que tiene el trabajo en equipo.
5. Reconoce que puede explotar sus habilidades y se dio cuenta de sus limitantes.
6. Da cuenta de la responsabilidad que representa trabajar en el desarrollo de un proyecto de restauración monumental.
7. Reconoce que obtuvo aprendizajes significativos para el desarrollo de su profesión.
8. Describe los procesos técnicos realizados durante su estancia en obra de manera correcta.
9. Destaca el orden en el manejo de herramientas y equipo de restauración, incluyendo el de seguridad.
10. Opina que todo estudiante debe tener este tipo de experiencias durante su formación.

Síntesis no. 5 Referencias únicas de relevancia

1. Sólo una persona menciona el clima político que se estaba viviendo (división entre partidos políticos y líderes indígenas) y el rechazo inicial de parte de mayordomos al trabajo que se llevaría a cabo, la aceptación gradual para finalizar con buena relación.
2. Un pasante destaca con orgullo que el equipo antepuso en todo momento la integridad de la obra para su conservación.

3. Reflexión sobre el costo que puede tener un error en cualquiera de las actividades del equipo.

Síntesis no. 6 Interpretación de coincidencias generales no implícitas:

1. Ni un sólo reporte muestra signos de arrepentimiento por haber ido a trabajar *in situ*.
2. La capacidad de asombro ante el contexto y la propia obra fue evidente al leer las narraciones.
3. Manejan como un reto interesante este tipo de experiencias.
4. Nadie refirió cansancio o aburrimiento.
5. La mayoría agradece que existan este tipo de oportunidades.
6. Todos quieren repetir más experiencias similares.
7. Es indudable que hubo crecimiento en los diferentes aprendizajes que obtuvieron de acuerdo a las actividades y a los propios intereses de cada uno.
8. La mayoría descubrió sus habilidades personales dentro de la organización de trabajo.
9. Todos interactuaron con la comunidad, crearon lazos amistosos y aprendieron a distinguir rasgos y detalles de idioma, indumentaria y costumbres.
10. No se perciben diferencias que contradigan entre sí las opiniones de cada uno de los sujetos.
11. Muestran satisfacción de haber contribuido al rescate y salvaguarda del monumento histórico.
12. Piensan que valió la pena, reafirman su vocación.

Conclusiones

Los estudiantes de la LRBM que han tenido acceso a laborar en proyectos de restauración *in situ*, obtienen la posibilidad de ampliar y reafirmar sus conocimientos a través de los diferentes contextos, descubrir el valor de trabajar en equipo, identificar los riesgos a los que se puede exponer y sobre todo, reconocer la importancia de tomar decisiones correctas en beneficio del patrimonio. Así mismo puede apreciar prácticas culturales distintas que le proporcionarán nuevas expectativas.

La construcción que cada uno de los participantes hace de su propia realidad experiencial confirma la idea del supuesto, sobre las limitantes que puede tener el estudiante al no tener práctica real. Si no hay relaciones multilaterales apropiadas, no habrá aprendizaje suficiente que le de las herramientas necesarias para enfrentar y afrontar los retos y compromisos que plantea cada proyecto, por la diversidad de materiales y contextos en que se pueden encontrar.

Se puede concluir que el significado de valor humano que la hermenéutica permite otorgar a una experiencia vivencial, produce en los estudiantes y pasantes una enorme satisfacción que permea como integradora para producir un fenómeno insospechado, éste pudiera compararse con una espiral en decidido crecimiento de manera exponencial. Los lazos afectivos que se logran, representan variables que dependen entre sí con la parte cognitiva en constante evolución. Cada una de las unidades de significados relevantes podría decirse que conforman los constructos de nueva influencia para construir o deconstruir, acciones coordinadas como lo advierte Georgen (2006) por tanto, si la LRBM implementara de manera formal en su programa curricular, la práctica profesional en el campo de ejecución de la obra, estaría otorgando más y mejores herramientas para el desarrollo profesional de los futuros conservadores – restauradores.

Asumir el reto de la enseñanza situada, de acuerdo con Baquero (2002) en Díaz, Barriga (2006); el aprendizaje debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción. Si bien, la práctica de taller de los estudiantes

posee un valor agregado a la enseñanza de la teoría, entonces la práctica *in situ* puede contribuir significativamente a la reafirmación de los conocimientos necesarios para el ejercicio de la profesión.

Referencias

- ARCILA, A. y Mendoza, J. (2009). "Comprensión del significado desde Vygotsky, Bruner y Georger". *Revista Diversitas: perspectivas en psicología*, 6(1), pp. 37-49.
- BRUNER, J. (1998). *Actos de significado: Más allá de la Revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- CANTÚ, R. (2015). *La responsabilidad social de las Universidades Contemporáneas*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- CARRETERO, M. (1977). *Constructivismo y Educación*. México: Progreso.
- COLL, C. (1991). *Psicología y Currículum*. España: Paidós.
- Consejo Internacional de Monumentos y Sitios (1964). *Carta Internacional sobre la Conservación y Restauración de Monumentos y Sitios*. Venecia: ICOMOS.
- DÍAZ, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.
- DÍAZ, F., et al. (1990). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. México: Trillas.
- MORÍN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.
- PEDROZA, R. y García, B. (2005). *Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior*. México: Porrúa.
- PINAR, W. (2014). *La teoría del currículum*. España: Narcea.
- ZABALZA, M. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. España: Nerea.

La educación artística como fomento de aprendizajes matemáticos en el Centro de Atención Múltiple

Abdiel Yered González López y Alma Eréndira Ochoa Colunga

Universidad Pedagógica Nacional

Resumen: El arte no suele ser comprendido como una herramienta que coadyuve en el desarrollo del alumno, tanto de manera personal como en su posible conexión con otras áreas curriculares; respecto a la obtención de un mejor aprendizaje, es un instrumento que no se reconoce como fundamental. Por esto surge la tesis cuya problemática se halla en doble dimensión, por un lado, en las artes y, por el otro, en la educación especial. Es por ello que se hace el presente proyecto, cuyo objetivo es unificar el trabajo artístico con las actividades que se realizan en el Centro de Atención Múltiple (CAM), a fin de fortalecer el área curricular y las habilidades emocionales de los alumnos del CAM fomentando aprendizajes matemáticos.

Palabras clave: artes; aprendizaje; matemáticas; discapacidad; centro de atención múltiple

Introducción

El presente artículo tiene como objetivo analizar de qué manera el arte puede ser una herramienta formativa que coadyuve en la educación integral de los alumnos con discapacidad; en específico, se busca fortalecer los aprendizajes matemáticos.

En este estudio, se presenta un problema de doble dimensión; en primer lugar, se hablará de las artes como un aspecto formativo en la educación básica, en un segundo momento, nos referiremos a la educación especial y sus necesidades por generar nuevas líneas de aprendizaje.

Las artes son un campo educativo que permite la exploración, el reconocimiento y la experiencia de nuestro entorno, en este sentido, son altamente eficaces para los procesos de enseñanza–aprendizaje, puesto que promueven diversos saberes a través del propio disfrute de la actividad y de la conexión con otros conocimientos y experiencias previas del sujeto. Al respecto, Eisner explica que:

El trabajo en las artes no sólo es una manera de crear actuaciones y productos; es una manera de crear nuestras vidas ampliando nuestra conciencia, conformando nuestras actitudes, satisfaciendo nuestra búsqueda de significado, estableciendo contacto con los demás y compartiendo una cultura. (2004, p. 19)

Sin embargo, el trabajo de las artes en el aula es escaso. En parte, el problema radica en el poco valor o interés significativo que se le otorga al arte como contribución académica y generadora de vivencias; se desestima que pueda contribuir a la formación del alumno. A través de mi experiencia como estudiante, me he percatado de que hay poco o nulo interés real en la sensibilización artística. Considero que esto se puede deber a múltiples factores: el sentido de utilidad de las artes, el uso de modelos tradicionalistas en la práctica docente, las creencias sobre el arte, específicamente en torno al talento, y, por supuesto, el no comprender ni integrar el trabajo artístico al contexto educativo, ya que no se tiene claro qué es el arte ni cómo éste podría auxiliar el desarrollo formativo de los alumnos en el aula de trabajo con su presencia en la formación integral.

Castañeda *et al.* señalan diversas concepciones que tienen los educadores, o bien, la propia institución educativa hacia la educación artística:

Casi ninguna Institución tiene docentes capacitados para el manejo del área artística, y sí los posee, tienen formación en una sola dimensión: músicos, teatreros, que sólo manejan su saber, y no presentan trabajos integrados y mucho menos transdisciplinarios. Los docentes que desarrollan actividades artísticas son aquellos que en su carga académica les sobran horas, entonces encontramos profesores de educación

física, literatura, matemáticas, entre otros, sirviendo un área que primero no conocen y segundo no aman. (Castañeda, *et al*, 2002, p. 9)

Estas problemáticas señaladas impiden comprender cómo el arte puede ser una herramienta que coadyuve en el desarrollo escolar del alumno, tanto de manera personal como en su posible conexión con otras áreas curriculares, lo que permitiría ligarlo para obtener un mejor aprendizaje.

Es imperativo establecer una cultura de la educación artística. Ésta puede enfatizar la comprensión de lo que es el arte y las maneras de incentivar la curiosidad y la creatividad de forma natural en los estudiantes, lo cual beneficiaría el tránsito de estos en las escuelas, puesto que permitiría que los alumnos, además de reconocer “otras” maneras de mirar al mundo y de interpretarlo, tuvieran vivencias que se conectaran con los saberes previos y con experiencias de vida que permiten resignificar la propuesta artística.

Eisner, sostiene que “las artes pueden actuar como modelos de lo que podrían llegar a ser la aspiración y la práctica en el campo de la educación” (2004, p. 15). De esta forma, las artes pueden generar un espacio que permita a todos los alumnos interactuar, expresarse y comunicarse de formas diversas, asimismo, facilitan darle un significado a cada aprendizaje. En este sentido, Eisner señala que:

El trabajo en las artes también invita a desarrollar la predisposición, a tolerar la ambigüedad, a explorar lo incierto, a aplicar un juicio libre de procedimientos y reglas perceptivas [...] el trabajo en las artes nos permite dejar de mirar por encima del hombro y dirigir nuestra atención hacia el interior, hacia lo que creemos o sentimos. (2004, p. 28)

Opino que el arte no es un proceso que deba ser seguido de una manera sistemática, el arte debe sentirse, disfrutarse, apreciarse en un espacio donde se aprenda a través de todos los sentidos, que sea moldeable, visible, auditivo, que involucre todo tipo de emoción. ¿Qué mejor que este espacio sea un salón de clases para adquirir estos conocimientos artísticos como una herramienta que mejore la cog-

nición en los alumnos, no sólo en su formación académica, sino también en su integridad?

Este problema también se encuentra en los Centros de Atención Múltiple (CAM), donde se ofrece atención educativa a alumnos con discapacidad intelectual, sensorial, motriz, visual, auditiva, entre otras. Dentro de los programas de estudio de la Secretaría de Educación Pública (SEP) se contempla el trabajo de la educación artística como parte del componente curricular del desarrollo personal y social. Su objetivo es centrarse en el alumno poniendo énfasis en los procesos creativos y en la libertad de expresión, propiciando vivencias y observando sus áreas de desarrollo. En el programa oficial de Aprendizajes Clave se menciona que:

Las Áreas de Desarrollo Personal y Social contribuyen a que los estudiantes logren una formación integral de manera conjunta con los Campos de Formación Académica y los Ámbitos de Autonomía Curricular. En estos espacios curriculares se concentran los aprendizajes clave relacionados con aspectos artísticos, motrices y socioemocionales. (Secretaría de Educación Pública)

Sin embargo, parece ser que en los CAM disponen de escasas experiencias que fortalezcan este objetivo curricular, ya que generalmente el trabajo artístico que llega a realizarse ahí suele ser irrelevante para los profesores, no comprendido y considerado como un pasatiempo, por lo que no se da la oportunidad a la educación artística de ser una herramienta que unifique los aprendizajes entre las distintas disciplinas. Por lo que es posible señalar que el campo formativo de la educación artística se desarrolla de una manera parcial, dejando fuera la experiencia creativa y la libertad de expresión.

Algunos referentes sobre discapacidad

En este devenir histórico sobre la concepción de la discapacidad, se da muchas vueltas a los conceptos y se llega a debatir si realmente tienen sentido los cambios. Estos procesos suelen ser lentos y, mientras las organizaciones y asociaciones investigan un concepto, la sociedad y, en algunos casos, los medios de comunicación siguen utilizando términos que ya son considerados desfasados por dichas asociaciones que se encargan de investigar las discapacidades. Por este motivo se hace la reflexión sobre cómo han sido tratadas las personas con discapacidad a lo largo de la historia.

En las culturas antiguas como la grecorromana, la discapacidad era vista como minusvalía, tanto física como psíquica, y era ordenada en dos grupos distintos. Por un lado, los miembros de las comunidades con menos fuerza o habilidades físicas representaban un obstáculo para la supervivencia de la comunidad, lo que provocaba una profunda marginación y rechazo hacia los sujetos que no cumplían con los rasgos esperados por la normatividad cultural. Por otro lado, el infanticidio era una práctica común, sobre todo en recién nacidos con alguna deformación física, y esta práctica perduró gran parte de la cultura ancestral. La costumbre era la siguiente:

En aquellos tiempos, los padres del recién nacido no obtenían la custodia inmediata del infante, sino que éste debía pasar por un análisis a cargo de los más viejos de la comunidad; de encontrarlo sano, se lo daban a los padres para criarlo; de no ser así, eran llevados a un sitio denominado *Apóthetas*, que significa 'lugar de abandono'. (Rocha, 2001, en Tec, et al, 2011, p.10)

Llegando a la Edad Media, la influencia de la Iglesia Cristiana era la predominante en dictaminar las reglas culturales y la manera en que percibían la discapacidad. Una de las costumbres era someter a los discapacitados en prácticas exorcistas, ya que para esa época a las personas con deficiencias se les situaba como ende-

moniados, poseídos o bien, delincuentes, por lo que fueron perseguidos, hostigados y condenados por las autoridades religiosas. Tec, Martín y Pérez señalan que “tras la aparición de la iglesia católica... se alienta a atribuirles el origen de cualquier suceso sobrenatural y se les denominan *endemoniados*, personas poseídas por el demonio y otros espíritus infernales” (Tec, et al, 2011, p. 9).

Efectivamente, en esta época la práctica ortodoxa del catolicismo no permitía que la comunidad conviviese con las personas “subnormales” y las familias que tenían hijos con alguna condición que obstaculizara su funcionamiento intelectual, sensorial o motriz, optaban por ocultarlos en sus hogares o condenarlos al infanticidio.

En los siglos XVII y XVIII, a las personas con discapacidad intelectual se les ingresaba en orfanatos, manicomios, prisiones y otras instituciones estatales, dado que se creía que necesitaban rehabilitarse y eran excluidos de la sociedad, tratados como seres enfermos.

Para finales del siglo XVIII y principios del XIX, en la primera etapa de esta época en el siglo XVI, la discapacidad va empezando a comprenderse y a ser intervenida. La iglesia empieza a aceptar a las personas con discapacidad, y se empieza a tomar conciencia de la gravedad del punto de vista moral de privar el bautismo y “la salvación divina” a seres inocentes por parte de la religión cristiana. Se empieza a conceptualizar la idea de que los discapacitados también son hijos de Dios y por lo tanto tienen el derecho a la “salvación”.

Es importante este marco de referencias del término “discapacidad”, ya que es complejo, multidimensional y llega a ser discrepante en ocasiones puesto que, en este devenir histórico, el concepto “discapacidad” ha estado relacionado con términos como diferencia, segregación, enfermedad o anormalidad, incluso las culturas ancestrales consideraban la discapacidad como algo proveniente de un origen demoníaco o maléfico.

Actualmente es común que las personas con discapacidad sean etiquetadas como personas “especiales” o “con capacidades diferentes” y es común que a este grupo de sujetos se les atribuya un estigma que marca marginación, discrimina-

ción, dependencia y menosprecio. Santucci de Mina afirma que: “se creía que en ellos no existía el hombre social, cultural, moral... y por tal motivo, se les mantenía aislados de la sociedad” (2005, p. 15). Se tiene la creencia de que las personas con discapacidad son personas con deficiencia o minusválidas, que requieren ayuda constante para vivir en sociedad, los cuales no son conceptos objetivos para explicar la discapacidad, sino visiones erróneas que generan sobreprotección, rechazo, segregación o indiferencia.

Para entender lo que es la discapacidad, es necesario ir a aquellas asociaciones que los describen de manera precisa, como la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDD), que explica:

Las *deficiencias* hacen referencia a las anormalidades de la estructura corporal y de la apariencia y a la función de un órgano o sistema, cualquiera que sea su causa; es decir, representan trastornos a nivel órgano.

Las *minusvalías* hacen referencia a las desventajas que experimenta el individuo como una consecuencia de las deficiencias y discapacidades; es decir, reflejan la adaptación del individuo al entorno.

Las *discapacidades* reflejan las consecuencias de la deficiencia desde el punto de vista del rendimiento funcional y de la actividad del individuo; por tanto, representan trastornos a nivel de la persona.

Por otra parte, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) las define de la siguiente manera:

Las *deficiencias* se refieren al órgano o la parte del cuerpo afectado, por ejemplo, lesiones del cerebro, médula espinal, extremidad u otra parte del cuerpo. Son ejemplos descritos como “ausencia de piernas”, “desprendimiento de retina, etcétera.

Las discapacidades se refieren a la consecuencia de la deficiencia en la persona afectada, por ejemplo, limitaciones para aprender, hablar, caminar u otra actividad. Son ejemplos: ‘no puede ver’, ‘no mueve medio cuerpo’ y otras. (2019)

En México, la SEP define la discapacidad como:

La condición de vida de una persona, adquirida durante su gestación, nacimiento o infancia, que se manifiesta por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual, motriz, sensorial (vista y oído) y en la conducta adaptativa.

Gracias a la creación de nuevos espacios organizativos que intentan mejorar las condiciones de vida de las personas con discapacidad, se intenta describir con mayor exactitud, dando más información sobre el estado de salud de los individuos de todas las naciones; por ello, en mayo de 2001 la Asamblea Mundial de la Salud aprobó la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), con la propuesta de un modelo que trata de explicar el término de la discapacidad. En este paradigma, José María García (2005) nos presenta dos modelos explicativos de la discapacidad.

El modelo médico-biológico interpreta la discapacidad como una desviación de la normalidad a nivel de estructura o función de la persona. Se considera un problema personal de salud, que requiere cuidados médicos prestados en forma de tratamiento individual por profesionales (tratamiento hospitalario). El tratamiento, de carácter terapéutico, está encaminado a conseguir el mejor manejo posible del sujeto ante las exigencias y demandas de la sociedad.

El modelo social sostiene que la discapacidad se explica fundamentalmente por las desventajas que un individuo con una discapacidad experimenta a la hora de participar en igualdad de condiciones al resto de los demás. Desde esta perspectiva, la discapacidad se entiende como un fenómeno social, que, como tal, exige una actuación pública encaminada a lograr cambios ambientales y sociales que posibiliten la participación plena de las personas con discapacidad en las diferentes áreas de la vida social.

Ambos modelos muestran diferentes concepciones acerca de la discapacidad y han hecho grandes aportaciones para intentar comprender, más allá de lo que es, cuáles son las formas de interacción con estas personas que no son diferentes.

La educación artística, su relación con las emociones y su rol en la educación

Cuando hablamos de artes dentro del ámbito educativo suelen ser pensadas en términos banales y marginales. Se dice que fungen más como un pasatiempo o un juego, que como trabajo educativo, que tienen más relación con el cuerpo que con la mente. También se dice que en el aula es agradable trabajar con las artes o se pide incluirlas cuando sea posible, pero no las consideran necesarias para llevar a cabo la educación y, por lo tanto, son nombradas “extracurriculares”.

En cierto sentido, es extraño que las artes sean excluidas de este modo de las escuelas, dado el importante lugar que ocupan en nuestra cultura. El ser humano ha construido monumentos artísticos maravillosos y alberga cuadros de pintores famosos en lugares importantes, e incluso viaja al otro lado del mundo para deleitarse con dichas obras; sin embargo, excluimos el arte de las escuelas dándole a otros temas una mayor prioridad. En este sentido, Eisner menciona “lo que las artes enseñan está tan influido por lo que se enseña como por la manera de enseñarlo” (2004, p. 97), es decir, las artes, al igual que otras asignaturas, se pueden enseñar de maneras distintas con objetivos distintos. Asimismo, los objetivos de las asignaturas no están determinados únicamente por la materia, también están determinados por intereses políticos y por los docentes, que deciden qué es importante enseñar y qué no lo es.

Sin embargo, sin importar cuáles sean los objetivos planteados en las asignaturas, los estudiantes aprenden de maneras distintas, aprenden más y menos de lo que se les enseña. Aprenden menos porque rara vez llevan a la práctica lo que se les enseña y muchas veces estos objetivos no se pueden alcanzar. Aprenden más de lo que se les enseña porque traen consigo experiencias, sus propias historias personales, que interaccionan con lo que se les enseña y significan y construyen a partir de sus interacciones previas. El arte generalmente se vincula con estas experiencias que puede obtener un alumno cuando interacciona con los elementos, como mirar fotografías o pinturas, presenciar una obra de teatro, escuchar música, etc. Es en esta interacción que el aprendizaje se vuelve más significativo.

El arte nos ofrece diversas condiciones para poder observar el mundo que nos rodea. Eisner afirma que “las artes nos ofrecen una manera de conocer” (2004, p. 27). Las artes fomentan nuestra conciencia sobre aspectos del mundo que antes no habíamos experimentado de manera consciente, nos permiten ampliar nuestra imaginación como medio para explorar nuevas posibilidades. Otro factor de vital importancia al reconectarnos con los procesos artísticos es que nos permiten conocer y reconocernos a nosotros mismos como sujetos capaces de experimentar y expresar diversas emociones, que se explican como:

[...] procesos físicos y mentales, neurofisiológicos y bioquímicos, psicológicos y culturales, básicos y complejos. Sentimientos breves de aparición abrupta y con manifestaciones físicas, tales como, rubor, palpitaciones, temblor, palidez (Marina, 2006). Duran poco tiempo (Filliozat, 2007). Se acompañan con agitación física a través del sistema nervioso central. Mueven, dan o quitan ánimo (Figueroa, 2010). (Fernández, 2011, p. 3).

Lo cual nos conduce a hablar de la importancia de establecer las habilidades emocionales en los sujetos:

Las emociones dan significado personal a nuestra experiencia [...] no sólo guían, sino que también ayudan a mejorar la toma de decisiones y la resolución de problemas [...] nos informan de aquello que nos es significativo, aquello por lo que estamos interesados [...] son el resultado de un proceso de construcción complejo que sintetiza muchos niveles de procesamiento de la información. (Greenberg y Paivio, 2007, en Fernández, 2011, p. 7)

Entonces, si se piensa que las artes y las emociones van de la mano, podemos decir que el arte manifiesta la emoción del sujeto a partir de la experiencia y su lugar dentro de ella, es decir, el arte es creado dependiendo del estado de ánimo del sujeto, de la manera en la que éste interactúa en el aula y de las posibilidades

de expresión que tiene. Si un alumno se encuentra enojado, frustrado o triste, su rendimiento académico no será el mismo que el de un alumno que se encuentre feliz o entusiasmado por aprender algo nuevo.

Necesidad de hacer un método

De la problemática de recepción del arte en el aula, surge la necesidad de “desmentir” los conceptos erróneos que se tiene sobre la deficiencia de las artes, comenzar a desarrollar una concepción de ellas y de la educación que tome en cuenta la relación entre ambas e identificar las herramientas que la educación artística puede aportar en el proceso formativo de los alumnos con discapacidad, para así analizar de qué manera esto incide en el aprendizaje de las matemáticas, observando cómo el arte ayuda en su desempeño académico y emocional.

Es por ello que mi interés se centra en el enriquecimiento de la imaginación y el reforzamiento de los conocimientos en matemáticas de los estudiantes de primero de secundaria. En este plan, el arte funciona como una herramienta cognitiva que desarrolla las habilidades de los alumnos permitiéndoles percibir y canalizar sus emociones desde otros lugares y experiencias que les faciliten centrarse en su aprendizaje.

Por lo tanto, la presente propuesta intentará unificar el trabajo artístico con las actividades del CAM, con la finalidad de fortalecer el área curricular y las habilidades emocionales de los alumnos.

Metodología

El proyecto de investigación se desarrolla dentro del modelo de investigación cualitativa, puesto que se trata de una investigación empírica que pretende comprender e interpretar qué pasa cuando un fenómeno artístico se inserta en la educación especial para generar conocimiento. El tipo de investigación dentro del modelo

cualitativo que se pretende realizar es un programa de intervención psicoeducativo enfocado a once alumnos de primer nivel de secundaria de entre 11 y 14 años en el Centro de Atención Múltiple N° 36. El análisis contextual de los participantes se presenta a continuación:

Tabla 1 Análisis contextual de los alumnos

Grado: 1ro	secundaria	
Edad	Diagnóstico	Discapacidad
11 años	Síndrome de Down	Intelectual
14 años	Rezago educativo	
13 años	Ritmo de aprendizaje lento	Intelectual
13 años	Autismo (Asperger)	Intelectual
16 años	Rezago educativo	
12 años	Síndrome de Down	Intelectual/Lenguaje
14 años	Ritmo de aprendizaje lento	Intelectual
12 años	Ritmo de aprendizaje lento	Intelectual/Lenguaje
13 años		Intelectual
13 años		Intelectual/Lenguaje
14 años	Síndrome de Down	Intelectual/Lenguaje

Este modelo de investigación cualitativa “refleja, describe e interpreta la realidad educativa con el fin de llegar a la comprensión o a la transformación de dicha realidad, a partir del significado atribuido por las personas que la integran” (Bisquerra, *et al*, 2004, p. 283). Es decir, la investigación cualitativa se lleva a cabo a través de

la interacción con la realidad para recoger datos y dar sentido significativo a los fenómenos que intentamos investigar, en este sentido, es el investigador el que debe convivir, aproximarse y relacionarse con esta realidad para poder analizar la información.

Los objetivos de la propuesta son el diseño, la aplicación y la evaluación de doce sesiones del programa de intervención en la materia de matemáticas, en dos ejes temáticos y, en específico, 7 sub-ejes que se derivan de la siguiente manera:

Forma y espacio:

1. Figuras y cuerpos geométricos
2. Ubicación espacial
3. Número
4. Adición
5. Sustracción
6. Seriación
7. Conteo

Lo que se pretende realizar es una secuencia didáctica involucrando actividades artísticas como el cine, la pintura y la escultura para explicar los ejes temáticos que más se les dificultan a los alumnos. Toda la planeación didáctica tiene un objetivo específico, una temporización, así como actividades introductorias, actividades de desarrollo y un cierre de sesión.

Resultados en proceso

Los elementos de los resultados siguen en proceso continuo, en cuanto estén consolidados será posible dar respuesta a las preguntas que enmarcan toda la tesis de este proyecto:

1. ¿De qué manera el arte puede dar herramientas para que los alumnos con discapacidad desarrollen mayor autonomía?
2. ¿De qué manera realizar una intervención educativa desde el arte genera herramientas formativas en los alumnos de educación especial?
3. ¿Qué parte de la experiencia artística trastoca las emociones?

Así es como este proyecto trata de introducir, de forma paralela al currículo prescriptivo, otra manera de acercar al alumno a las matemáticas mediante las artes plásticas. Esta propuesta brinda la oportunidad de crear líneas de enseñanza que generen aprendizajes más significativos ligando la parte lúdica, la parte artística y la parte matemática. Se considera que el proyecto permite una creación de aprendizajes de manera significativa, puesto que, a través de las artes plásticas, los alumnos tendrán la oportunidad de crear un conocimiento más sólido; asimismo permite brindarles la oportunidad de que a través del arte identifiquen sus emociones y las centren en su aprendizaje.

Referencias

- BISQUERRA, R. (Coord.). (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla.
- EISNER, E. W. (2004). El arte y la creación de la mente. Barcelona: Paidós.
- FERNÁNDEZ, A. M. (2011). "Antropología de las emociones y teoría de los sentimientos". *Versión Nueva Época*, (26), pp. 1-24.
- GARCÍA, J. M. (2005). "La discapacidad hoy". *Intervención Psicosocial*, 14(3), pp. 245-253.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2017). La discapacidad en México, datos al 2014: versión 2017. México: INEGI. Recuperado de http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825094409.pdf

SANTUCCI DE MINA, M. (2005). *Educando con capacidades diferentes*. Buenos Aires: Editorial Brujas.

Secretaría de Educación Pública. "Áreas de desarrollo personal y social". *Plan y programas de estudio. Aprendizajes clave*. Recuperado de: <https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/intro-campo-areas.html>.

TEC, M., Martín, S., y Pérez, M. (2011). *Educación especial en México y América Latina*. Ciudad de México: Editorial Trillas.

La iniciación temprana en el instrumento

Alma Eréndira Ochoa Colunga, Rocío Viruega Aranda y Silvia Alonso Abreu

Facultad de Música UNAM, CDMX

Resumen: El presente trabajo es el resultado de una investigación realizada en el Centro de Iniciación Musical de la Facultad de Música en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); la propuesta ha sido generar un espacio en donde se unan las áreas de iniciación musical (solfeo) y el trabajo instrumental. A partir del trabajo colegiado de las áreas interdisciplinarias con las de instrumento fue posible implementar una propuesta de trabajo orientada al manejo instrumental en edades tempranas de manera orgánica. Asimismo, se logró marcar una ruta didáctica para propiciar que los distintos aprendizajes desde la alfabetización musical o musicalización se vincularan con la práctica instrumental.

Palabras clave: alfabetización musical; práctica docente; enseñanza inicial del instrumento; trabajo colegiado

Introducción

La propuesta de este trabajo surge derivado del proyecto doctoral “La práctica educativa en los procesos de lecto–escritura musical, un estudio de la función docente” que la Mtra. Ochoa se encuentra sustentando; a raíz de esta investigación, se da la oportunidad de abrir un grupo con niños de seis a ocho años del Centro de Iniciación Musical de la Facultad de Música, este proyecto se centró en buscar alternativas de enseñanza que acercaran a la alfabetización musical desde un lugar más “orgánico”. Para ello se integraron dos áreas que hasta ese momento habían sido contrastantes; el área de solfeo y el área de iniciación musical e instrumento,

lo que implicó la integración de un equipo de trabajo de profesores de instrumento y de un maestro que trabajara el proceso de lecto–escritura musical. Es así que en primera instancia se unen a la propuesta de trabajo la Lic. Rocío Viruega y la Lic. Silvia Alonso Abreu, posteriormente se integran las maestras Ximena Miranda y Rosaura Grados

Este proyecto ha tenido dos etapas, en la primera se trabajó con alumnos de piano, en la segunda, se añaden el violín y las percusiones, lo cual amplió el margen de maestros implicados en este trabajo. Una parte necesaria de la formación musical en el nivel infantil en cualquier centro educativo debe centrarse en la búsqueda de la vinculación entre teoría y práctica, así como técnica y experiencia o vivencia musical, pues estos conforman las bases de los procesos de alfabetización musical, o “musicalización”. Conjuntar estas estructuras permite generar en el alumnado la coherencia de la relación entre aspectos que tienen una fuerte presencia teórica o técnica y aquellos que deben vincularse a áreas de la percepción de manera más emocional o sensible. De manera que la intención es presentar los logros y desafíos, así como las limitantes del ejercicio de este proyecto, con la finalidad de abonar más a la investigación en educación, acercándonos a las didácticas específicas.

Desarrollo de la propuesta

El Centro de Iniciación Musical (CIM) de la Facultad de Música de la UNAM se formó en 1969 y tiene la tarea de formar alumnos a partir de edades tempranas con la intención de establecer las bases musicales que posteriormente se requerirán para la formación profesional; sin embargo, este espacio enfrenta varias dificultades en los procesos formativos. Si bien oferta una educación que tiene la intención de apuntalar la enseñanza del instrumento, el trabajo que se realiza con los niños no resulta ser del todo efectivo. Factores como la deserción, la falta de motivación, la reiteración de contenidos y la falta de perfiles son algunos aspectos que generan

diversas problemáticas para establecer prácticas educativas, como el inconveniente de la disonancia en los conocimientos que deben tener en claro los alumnos. Es importante añadir que, hasta este momento, el CIM no cuenta con planes de estudio formales en el nivel primaria que dirijan y orienten estos procesos formativos.

Una parte de la formación musical en el nivel infantil para cualquier centro educativo debería centrarse en la búsqueda de la necesaria vinculación entre teoría y práctica, lo que permitiría acercar el trabajo técnico del manejo del instrumento con la experiencia o vivencia musical, pues esto conforma las bases de los procesos fundamentales de alfabetización musical, o “musicalización”. Conjuntar estas estructuras permite generar en el alumnado la coherencia de la relación entre aspectos que tienen una fuerte presencia teórica o técnica y aquellos que deben de vincularse a áreas de la percepción de manera más equilibrada entre la cognición y la parte emocional o sensible del niño.

No tener este equilibrio da pie a que se presenten ciertas inconsistencias que afectan el desarrollo del alumno en su proceso de aprendizaje musical. Por ejemplo, si bien el pequeño puede ingresar al Centro alrededor de los seis años de edad no es sino hasta los nueve o diez años que puede elegir su instrumento, lo que ocasiona una entrada tardía al conocimiento y práctica del instrumento y afecta la vinculación con el proceso de alfabetización musical, asimismo frena, o bien obstaculiza, la aprehensión del trabajo con el instrumento. En conjunto, esto puede generar un desinterés y abandono prematuro de la formación.

Por otro lado, el trabajo instrumental requiere una ejercitación específica del cuerpo, el niño debería de tener asimilados e interiorizados factores como lateralidad, reconocimiento de direcciones, motricidad fina y gruesa trabajadas, entre otras cosas, es decir, el cuerpo tiene una gran presencia para este trabajo pero muchas veces en su enseñanza se dejan de lado factores fundamentales de este ejercicio que tienen que ver con procesos de aprendizaje y desarrollo del niño desde la propia sensibilización al instrumento.

Si bien “Este centro está pensado para cubrir las necesidades artísticas y musicales de niños y adolescentes, un lugar donde puedan organizarse actividades en

torno a la comunidad universitaria, lo que permite vincularse con la vida universitaria además de difundir los productos del quehacer docente e impulsar el desarrollo de profesores y alumnos” (Estrada, 2002), aún estamos lejos de cubrir dicha meta, por lo que se pensó en generar un proyecto que buscara desarrollar un trabajo técnico desde un orden más funcional y orgánico, que pudiera atender y vincular las áreas de iniciación musical (solfeo) y el instrumento. Para ello fue necesario indagar cuáles serían las bases previas al trabajo instrumental como la conciencia corporal, el reconocimiento y juego con el instrumento, así como la conexión de la práctica instrumental con los procesos de entrenamiento auditivo y alfabetización musical, los cuales igualmente se desglosaron a partir del entendimiento de las formas del acercamiento a la música.

Debido a esto, el proyecto se centró en fortalecer aspectos del alumno que tuvieran que ver con el descubrimiento, el desarrollo y el ejercicio de habilidades motrices, cognitivas y sensitivas necesarias para el trabajo musical, las cuales se abordaron en la primera fase del mismo. Mencionamos que este proyecto tuvo dos fases; la primera se llamó “Proyecto piloto de piano”, el cual abordaba los aspectos de la formación pianística y la alfabetización musical. Estos dos bloques de contenidos se vincularon y trabajaron con el alumno de la manera más natural posible; es decir, sin cargas teóricas excesivas o prácticas fuertes, ya que se buscó desarrollar un programa que, de manera sistematizada, tomara en cuenta los saberes previos del pequeño, permitiendo el descubrimiento y que la evolución de habilidades del alumno pudiera llevarse a cabo.

Estas ideas formaron parte del primer proyecto, el cual fue avalado por la entonces dirección del maestro Francisco Viesca con la siguiente propuesta: iniciar un proyecto integrando a los maestros de ambas disciplinas formativas en un primer periodo, que corrió de octubre de 2014 a junio de 2015, segmentado en un trabajo modular (de tres meses cada uno), iniciando con alumnos que habían sido detectados previamente mediante un diagnóstico inicial. Esta prueba diagnóstica consistió en detectar aptitudes de los niños y el gusto por el instrumento, así como contar con la disposición e interés del alumno y padres de familia por trabajar en el

proyecto, así mismo se determinó importante el que se contara con un piano en casa, o bien, la disposición a comprarlo en un lapso no mayor a un mes a partir del inicio del proyecto.

Es importante aclarar que este programa no fue diseñado para detectar alumnos talentosos y fortalecer esas características, sino que la idea se centró en descubrir en un alumno promedio las habilidades, aptitudes y actitudes que podrían derivar en un mejor trabajo pianístico a futuro, contar con bases más estables de su musicalización y tener un mejor tránsito hacia grados más avanzados del centro.

El tránsito de este proceso dio elementos que permitieron lograr avances significativos en el aprendizaje musical y del instrumento en los alumnos, como el trabajo cooperativo y reflexivo por parte de los profesores que unieron dos áreas de manera significativa dentro de propio trabajo, lo que dio como resultado el integrar a quince alumnos de manera muy sólida a la comunidad del CIM en distintos cursos.

Esta experiencia permitió volver a proponer una nueva emisión del proyecto en 2017, la cual, por iniciativa de la dirección de la Mtra. Teresa Frenk Mora, plantea permitir el ingreso de más instrumentos al programa, de manera que surge el “Proyecto de Iniciación Temprana al Instrumento”, que trabaja con las áreas de piano, violín y percusiones. La entrada de más instrumentos modificó en varios sentidos la línea de trabajo del área de Iniciación Musical, puesto que las cuestiones para atender estos instrumentos lanzaron las variables de trabajo como mayor conciencia corporal, mayor integración auditiva, mayor conexión de habilidades motoras, mayor necesidad de trabajo de atención y motivación.

Ambas experiencias ofertan valiosas líneas de análisis pues son distintas y muestran diversas caras sobre los procesos formativos donde el elemento clave para entender y potenciar el desarrollo del trabajo musical han sido los maestros y la reflexión sobre su práctica, desde el planteamiento sobre su quehacer, hasta el cuestionar contenidos y discutir sobre avances o retrocesos en los procesos de formación. Esto ha planteado dudas y cuestionamientos sobre la efectividad de la enseñanza musical, sobre las experiencias proporcionadas, así como las discusiones sobre el desarrollo del niño en el siglo XXI y sus implicaciones en este “hacer” musical.

Objetivo General

El eje central de la propuesta es propiciar una formación musical que acerque de manera significativa al niño con el instrumento, lo que requiere precisa atención sobre el acercamiento de dos áreas de enseñanza que conforman esta educación y que, hasta el momento, al interior de las prácticas del CIM, se encuentran desligadas: la clase de instrumento y la clase de iniciación musical.

Metodología

Para la realización de este proyecto se tomó como base la investigación-acción, debido a que los actores implicados en el desarrollo estaremos inmersos en el proceso instruccional, de manera que esta propuesta de corte cualitativo propone, de acuerdo a la definición de Elliot (1993), la investigación-acción como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”.

Lomax (1990) define la investigación-acción como “una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora”. Para Bartolomé (1986) la investigación-acción “es un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación, realizada por profesionales de las ciencias sociales, acerca de su propia práctica”. Para nosotros la investigación-acción es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión.” (Latorre, 2005, p. 24)

El semestre 2017-II comenzamos el trabajo abriendo el proyecto en el área de percusiones, trabajado por la Mtra. Rosaura Grados Chavarría, el área de violín, abordado por la Mtra. Ximena Miranda, y dos áreas más que implicaron cuidar los aspectos de la atención y el apoyo a la formación del oído interno del alumno. Estas últimas dos áreas consistieron en reconocer los saberes previos del entorno

sonoro, que son referentes del estudiante; desarrollar el trabajo de coordinación motriz, así como atender la necesidad de acercamiento al proceso de lecto-escritura de forma significativa, el trabajo de entonación como una línea de desarrollo clave y, por supuesto, el juego como detonantes de acercamiento al trabajo instrumental.

Por lo que se realizaron observaciones y registros de las distintas áreas tanto en iniciación musical, como en piano, violín y percusiones, los cuales nos arrojaron importantes datos en cuanto a aspectos didácticos, la interacción con los alumnos, la conexión de saberes y las prácticas docentes llevadas a cabo. Así que sumamos un diario de campo en donde se anotaron las observaciones y los puntos de desarrollo del trabajo con los alumnos.

Resultados obtenidos

Posiblemente aún falta hacer un mayor análisis de los alcances de esta propuesta, pero hasta el momento podemos decir que continuar el ejercicio de esta experiencia que tiene como metas fortalecer las habilidades de escucha, de percepción, de lectura y escritura, y conectarlas con la práctica instrumental es un trabajo enriquecedor para el alumno que cursa este proyecto. Se pudieron generar programas de trabajo en el área de iniciación musical e instrumento, lo que permitió marcar una secuencia de trabajo que pudiera precisar de manera más concreta lo que hay que relacionar del área de iniciación musical e instrumento.

Por lo que se pueden mencionar algunos logros de la propuesta, tales como:

1. El establecimiento de un trabajo colegiado entre dos áreas (Instrumento e Iniciación musical)
2. La observación de un proceso educativo que tiene sus propias líneas de crecimiento y fortaleza en la implicación de ambos saberes, el instrumental y la alfabetización musical

3. El apoyo a la continuidad del trabajo de musicalización activa (erróneamente nombrada por otros “iniciación”), así como el desarrollo y fortalecimiento del instrumento
4. El apoyo puntual por parte de un grupo de profesores en momentos decisivos de la formación del niño, así como el involucramiento de los padres de familia en tareas y ejercicios
5. La creación de un grupo que permitiera experimentar y poner en práctica diversas estrategias de trabajo con la finalidad de ligar intereses y saberes
6. La incorporación de una evaluación continua que se centrara en el proceso de aprendizaje, creando rúbricas que aclararan la relación entre lo que se quería enseñar y lo logrado por el alumno
7. Demostrar que trabajar con alumnos de seis y siete años en el instrumento puede derivar en la construcción más significativa del trabajo instrumental y que es posible manejar esto en edades aún más tempranas
8. Consolidar diversas estrategias y actividades de acercamiento natural al lenguaje musical (alfabetización), es decir, propiciar que el proceso de lectura y escritura musical se articulara en torno a las necesidades de resolución y conocimiento pianístico
9. Mayor soltura en el instrumento y mejor desenvolvimiento en las presentaciones públicas, ejecutando un repertorio de mayor nivel de dificultad de manera más “natural”, en el sentido de no tener desgaste o pánico escénico durante las presentaciones

Referencias

- Alfred's Basic Piano Library. Willard A. Palmer, Morton Manus, Amanda Vick-Lethco. Alfred Publishing Company, Inc., 1990
- AKOSCHKY, J., Brandt, E., Calvo, M., Chapato, M. E., Harf, R., Kalmar, D., Wiskitski, J. (2002). Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística. Buenos Aires: Paidós

- CARR, W., Kemmis, S. (1988) Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. España: Martínez Roca
- DÍAZ, M. "La Música en la Educación Primaria y en las Escuelas de música: La necesaria Coordinación" *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*. Vol. 1 no. 2, Universidad del País Vasco 2004.
- DÍAZ M. "La educación musical en la escuela y el espacio europeo de educación superior". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* [en línea] 2005, 19 (Sin mes): [Fecha de consulta: 4 de octubre de 2015] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419103>>
- FLETCHER L. (2012) The Leila Fletcher Piano Course 1. Mayfair Montgomery Publishing. Ed. 2012.
- HEMSY DE GAINZA, V. (1966), *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- LATORRE, A. (2003) La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa (3ª Ed). España: Grao
- MONZÓN M. (2000) Juguemos a tocar el piano volumen I. Editapsol
- PESCETTI, L. (1996). *Taller de animación musical y juegos*. México: SEP. Libros del Rincón.
- PONSODA, Alina, (2005), *Iniciación Musical, desde la percepción sonora a los conceptos musicales*, España, Orbach and Chambers.
- THOMPSON J. (1955) Easiest Piano Course. Part One. The Willis Music Co.
- SANDÍN, M. (2003) *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: MacGrawHill
- SCHÖN, D. (1998) *El Profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- WILLEMS, E. (2011). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Barcelona: Paidós Educador.

Los grupos de cámara en la formación inicial de la guitarra

Jennifer Rodríguez Medina

Universidad de Guadalajara

Resumen: Para un buen desempeño en la formación guitarrística, desde temprana edad es necesario fomentar la motivación y la creatividad a través de grupos de cámara, esto facilita la asimilación de conceptos y desarrolla pilares que complementan la carrera musical. En el Taller Experimental de Música de la Universidad de Guadalajara, tras hacer una evaluación diagnóstica, se observó una ausencia en el trabajo de grupos de cámara. Por esta razón se plantea diseñar y aplicar una propuesta pedagógica para el aprendizaje de la guitarra, donde se resalte la importancia de los grupos de cámara en niños de nueve a once años durante el nivel prejuvenil en el Taller Experimental de Música de la Universidad de Guadalajara. Durante el segundo cuatrimestre del 2019 se trabajó en la conformación de la Orquesta de guitarras infantil del Taller Experimental de Música, iniciando con un grupo base de cuatro niños, los cuales han podido reconocer: el papel que tiene cada nota en el discurso musical, el control de la intención y la dirección intelectual y expresiva de todos los ejecutantes; los cambios de tempo, las pausas en conjunto que posibilitan una mayor expresión; y la exploración de los colores y texturas de la guitarra. Todo esto, atendido simultáneamente, se ha convertido en elemento clave del desarrollo interpretativo, puesto que dota a los estudiantes de herramientas para convertir las limitantes técnicas del instrumento en alternativas que fortalezcan su aprendizaje en la guitarra.

Palabras clave: grupos de cámara; teoría histórico-cultural; evaluación diagnóstica; propuesta pedagógica; elementos técnicos e interpretativos

Introducción

¿El aprendizaje que un guitarrista desarrolla en el trabajo individual es igual al aprendizaje que desarrollaría en un grupo de cámara?

Según Vigotsky, L. (1988), “la construcción del aprendizaje se da a partir de dos tipos de funciones psicológicas, las elementales y las superiores”, es decir las funciones elementales tienen que ver con el origen biológico y las superiores con un proceso sociocultural, las cuales se vuelven cada vez más complejas dependiendo de las experiencias sociales del niño.

A lo largo del tiempo, se ha enfocado la iniciación de la guitarra en el trabajo como solista, centrando su atención en el estudio mecánico y en la reproducción de obras establecidas en el acervo académico, que reflejan virtuosismo y un desempeño impecable en el escenario, lo cual es valioso en la formación, pero no debería ser el objetivo principal en el estudio de la guitarra.

Para una formación integral es importante desarrollar la facultad de oír, de percibir en el sonido la diversidad de apreciaciones, la sensibilidad, así como la facultad de reconocer la particularidad del timbre que tiene cada instrumento en las orquestas o grupos de cámara, cargados de tantas individualidades sonoras que forman un grupo y que enriquecen el entrenamiento auditivo del guitarrista motivándolo a indagar en los recursos técnicos para fortalecer su formación y aumentar su musicalidad.

Problemática

El Departamento de Música de la Universidad de Guadalajara integra el Programa de Taller Experimental de Música, dirigido a la iniciación musical, donde niños desde temprana edad, jóvenes y adultos, aprenderán los elementos básicos de diferentes instrumentos. También existe el programa Básico Musical, el cual tiene como objetivo formar al niño a partir de los doce años de edad en la música, donde

se le brindan los cimientos y la motivación para pasar al siguiente nivel. Al terminar este programa, el estudiante tiene la posibilidad de continuar preparándose en el Técnico Musical, ya sea para continuar y entrar a la licenciatura o como herramienta en el campo profesional para quienes no deseen continuar. Sin embargo, al entrevistar a los docentes del área de guitarra y al coordinador del taller, el pasado 30 de abril del 2019, se manifestó que el Taller Experimental no cuenta con un plan de estudio para guitarra, por lo tanto, no hay una asimilación de conceptos gramaticales que faciliten el trabajo técnico en el instrumento, ni grupos de cámara en dónde poner en práctica la información recibida y así fundamentar el aprendizaje. A partir de esta observación, surge la iniciativa de la elaboración de una propuesta pedagógica para la iniciación de la guitarra en niños de nueve a once años, pertenecientes al Taller Experimental de Música, donde se resalte la importancia de los grupos de cámara en la guitarra, que le permiten al niño ser protagonista de su proceso educativo.

Pedagogía operatoria

De acuerdo a esta corriente pedagógica, el conocimiento es una construcción que realiza el individuo por medio de su actividad con el entorno, no obstante, el conocimiento de la realidad depende de las herramientas intelectuales que posea, por esto, el objeto del modelo pedagógico operatorio es ayudar al niño en la construcción de sus sistemas de pensamiento. En este proceso se debe guiar al niño hacia el desarrollo de la lógica de sus actos, evitando interferir al ofrecerle algo terminado, de tal manera que sea él mismo quien deduzca el conocimiento de objetos y sucesos de la realidad. La pedagogía operatoria da al error que el niño comete un papel muy importante para la interpretación de la realidad como parte necesaria del proceso constructivo. De esta manera, la participación del niño se vuelve activa al reconstruir el conocimiento relacionando el nuevo aprendizaje que se le proporciona con sus saberes previos.

Los conocimientos se apoyan en determinadas operaciones intelectuales que el individuo va desarrollando en su proceso evolutivo, por lo tanto, deben ser consideradas para lograr un complemento del sistema de pensamiento, de lo contrario, los conocimientos se convertirían en inoperantes, es decir, el niño podría ejecutar las tareas o ejercicios, pero mecánicamente, debido a que no tendría un desarrollo de las bases intelectuales que permitieran comprender de manera lógica lo que estuviera realizando.

En la enseñanza, debe contemplarse el ritmo evolutivo del niño y guiar las situaciones de acuerdo a éste para que se favorezcan el desarrollo intelectual, afectivo y social del niño, siendo entonces el profesor un facilitador del aprendizaje, ya que debe crear condiciones óptimas para que se produzca una interacción constructivista entre el estudiante y el objeto del conocimiento.

Teoría histórico-cultural

Esta teoría fue fundada por L. S. Vigotsky, quien revolucionó la teoría psicológica desde la dialéctica materialista. Vigotsky aseveró que el desarrollo era resultado de la asimilación de la experiencia histórico-social producida a través de la relación del niño con el medio social, adquiriendo características específicas en las etapas del desarrollo. De acuerdo a esto, en la ontogenia se produce un desarrollo biológico socialmente condicionado.

Como afirman Téllez, Díaz y Gómez: "Vigotsky investigó la comprensión de lo biológico y lo social partiendo de la siguiente tesis: La psiquis es una propiedad del hombre como ser material que goza de una determinada organización física. [...] La psiquis del hombre es social". (2007, p. 5) En la primera postura se rechaza la explicación de la psiquis como algo especial, independiente de la organización material del individuo, en la segunda, conduce a pensar más allá de un punto de vista biológico sobre el desarrollo humano y a enfocarlo al resultado del desarrollo histórico-cultural.

En el proceso de desarrollo de los organismos vivos predominan inicialmente las leyes biológicas, las cuales garantizan una adaptación al medio, pero cuando los organismos cambian debido a la complejización de éste, surge la necesidad de una modificación de los instrumentos que funcionan como “órganos artificiales” o “amplificadores” al ser mediadores en el transcurso de la adaptación.

Debido a que el sujeto del conocimiento no tiene acceso directo a los objetos, sino a los símbolos que representan la realidad, Vigotsky enfatiza en el papel de los signos, centrándose en el lenguaje como principal mediador en la formación y desarrollo de las funciones superiores, puesto que materializa y constituye las significaciones construidas en el proceso social e histórico.

El lenguaje hace que procesos cognitivos como la memoria, la percepción y otros, se conviertan en procesos voluntarios y conscientes, y, por tanto, adquieran la categoría de funciones psíquicas superiores. Estas últimas surgen como resultado de la aparición de la función simbólica de la conciencia, proceso condicionado a la interacción social.

En las investigaciones que Vigotsky hace sobre la memoria señala que “la propia esencia de la memoria humana consiste en que el hombre recuerda activamente con la ayuda de signos” (Vigotsky, 1984, p. 98). Esta reflexión muestra que el signo es un medio de acción psicológica sobre el comportamiento, es decir, cuando el niño interioriza significaciones, éstas se convierten en la base para dar sentido a sus experiencias, y gracias a esto se constituye su conciencia y con ella, su forma de sentir, pensar y actuar.

Vigotsky descubre que el hombre puede crear el estímulo que determina su modo de actuar y utilizarlo como medio para dominar los procesos de su propia conducta y la ajena. Este proceso es denominado “signación” y se da como resultado de la asimilación y el uso consciente por el niño de los diferentes signos (Vigotsky, 1984).

Las fases del uso de los signos son:

1. Natural o primitiva: en la cual los signos no son usados del todo.
2. Uso mágico del signo: cuando se usan siguiendo solamente el principio exterior, pero no participan en la solución de tareas.
3. Uso de los signos externos: cuando son utilizados de manera mediatizada por la solución de diferentes tareas.
4. Uso de los signos internos: es consecuencia del proceso de interiorización de los signos externos, proceso que se explica como el resultado de la actividad colectiva, en la que lo social se asimila de manera individual, es decir, transforma lo intersíquico en intrapsíquico.

Por otra parte, respecto al desarrollo psicológico, de acuerdo a la filogenia, primero hay un dominio de las leyes biológicas y luego de las sociales. Por el contrario, en la ontogenia ambos planos del desarrollo, el natural y el cultural, coinciden, revierten el uno en el otro, ya que al nacer, el niño lo hace en un medio cultural, donde tendrá que asimilar toda una experiencia. Por esto, el proceso de formación de la personalidad es un proceso de maduración biológica del organismo, lo que lleva a deducir que los fenómenos psíquicos son sociales desde su origen, sin embargo, no se dan desde el nacimiento, sino que se van desarrollando según las condiciones de vida y educación a la que el sujeto se exponga.

De acuerdo a Vigotsky, las demás posturas se enfocaron en resolver interrogantes referentes al factor biológico y social de manera independiente, en lugar de cuestionar la interrelación de estos dos factores en el proceso de conformación de lo psíquico en la personalidad.

Vigotsky propone los sistemas psicológicos para comprender la postura que abarca la teoría cultural acerca del desarrollo de la ontogenia, puesto que tales sis-

temas se relacionan estrechamente con las condiciones sociales que generan el desarrollo. Por ejemplo, en la etapa inicial, el desarrollo de la memoria constituye un proceso directo ligado a la percepción de los objetos y a las acciones prácticas que realiza el niño; los estímulos externos determinan lo que establece y recuerda, pero, dado que el lenguaje aún no tiene gran participación en las funciones de la memoria, no es posible que el niño planifique una acción conscientemente. Con el tiempo, el lenguaje y el pensamiento se van desarrollando más, las acciones que antes se centraban en la percepción, ahora pueden ser reguladas por el individuo mismo. A partir del cambio de su propia percepción, se constituyen los procesos superiores, por lo cual, aquello que el niño percibe está más influido por los propósitos y las especificidades de la tarea que por las características de los objetos.

De esta manera se puede comprender que el desarrollo psíquico que se manifiesta en cierto periodo no depende del todo de una maduración biológica, ya que el medio social en el que el niño nace y se mueve es la fuente del desarrollo que contiene todos los valores materiales y espirituales que el individuo debe hacer suyos para la formación de su personalidad.

La apropiación de la cultura es también un factor indispensable en el desarrollo, dado que en este proceso el niño debe ser considerado como un sujeto activo que no sólo interacciona con objetos materiales, sino también con adultos y compañeros que igualmente funcionan como mediadores de la apropiación de la cultura. Aquí es conveniente hablar del papel del “otro” y el valor de su función que Vigotsky demostró, describiéndolo como potenciador del desarrollo, capaz de organizar y estructurar conscientemente el conocimiento.

Ley genética del desarrollo

Las funciones en el desarrollo cultural del niño aparecen dos veces. Primero, en el plano social, surge entre las personas como interpsicológica. Después, en el plano psicológico, concretamente en la atención voluntaria, se presentan la memoria lógica, la formación de conceptos y el desarrollo de la voluntad (Vigotsky, 1995, p. 150).

Con lo anterior se establece que sólo por medio de la interrelación del sujeto con las demás personas, éste puede interiorizar las funciones psicológicas y mediar sus relaciones con el resto de los miembros de la sociedad. Así se reafirma que el desarrollo psíquico va de lo social a lo individual, transcurriendo primero en un plano externo, como función social, para después pasar al plano interno, intrapsicológico.

Zona de desarrollo próximo

El concepto de la zona de desarrollo próximo es la esencia de la teoría Vigotskiana; y ayuda a diagnosticar el desarrollo psíquico en el niño. Esta noción se define como: “La distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un colaborador más capaz.” (Vigotsky, 1995, p. 15)

Lo que el niño puede hacer con ayuda, debe servirle para usarlo por sí mismo y, además, para que sea capaz de transferir las experiencias a nuevas situaciones.

Esta teoría puede en ocasiones conducir a que la atención se centre en el producto o el resultado de una tarea, y no en el proceso y el desarrollo psíquico que se genera de la interacción. Cuando el maestro sólo se enfoca en el aspecto externo de la tarea cognitiva, puede propiciar que el papel de los estudiantes sea pasivo y que las actividades no sean significativas para ellos. Por lo tanto, es importante hacer una reflexión y buscar maneras de lograr que las interacciones sean más efectivas, para esto, se debe generar un ambiente de negociación de intenciones en el proceso pedagógico como lo menciona L. Morenza, por lo que los niños deben ser conscientes de los objetivos y compartir motivaciones para lograr un resultado más enriquecedor. Es importante aclarar que muchas veces estos objetivos entre estudiantes y maestros difieren, lo cual dificulta la interacción y negociación, pero esto no quiere decir que el maestro deba adaptarse a las motivaciones del estudiante, sino que debe generar interés y necesidades que estén relacionadas

con los objetivos curriculares, de esta manera la actividad docente es significativa para el estudiante y se logra un papel activo por parte de él.

En relación con las herramientas pedagógicas auxiliares, éstas deben ser correspondientes a las necesidades del niño, ya que una ayuda prematura no genera desarrollo, por el contrario, lleva a la pasividad intelectual. Esta ayuda debe estimar las potencialidades del sujeto, acudir a los conocimientos y experiencias en reserva para motivar la solución independiente de la problemática, y de esta manera dar paso a la autoayuda.

Vigotsky propuso los siguientes niveles de ayuda:

1. Primer nivel: el “otro” brinda un repaso de la tarea, permitiendo que el sujeto acuda por sí mismo a la información que ya tiene constituida y llegue así a la solución solo.
2. Segundo nivel: es un recordatorio de situaciones semejantes a la tarea que se indica, con la intención de que el niño transfiera lo que sabe a la nueva tarea.
3. Tercer nivel: hay una colaboración o trabajo conjunto entre el “otro” y el niño; durante el proceso se le deja solo para que termine la tarea por sí mismo.
4. Cuarto nivel: tiene lugar una demostración. Esto se realiza si el niño no tiene reservas y cuenta con recursos internos formados o en formación que le permitan actuar y resolver las tareas de manera más o menos independiente.

Emplear estos niveles es importante dado que guían la enseñanza hacia lo científico e investigativo y la alejan de lo explicativo, verbalista, demostrativo, propiciando la participación y la independencia en el proceso de desarrollo. Adicional a esto, Vigotsky afirma que para lograr un aprendizaje efectivo es necesario tomar en cuenta la lógica interna del desarrollo psíquico del niño, por lo tanto, considera importante prestar atención a los períodos sensitivos propuestos por María Montessori, los cuales se relacionan con el momento del desarrollo psíquico en el que

se dan todas las condiciones para el desarrollo de la formación psicológica. Como complemento importante en este proceso, el aprendizaje debe apoyarse en los conocimientos ya adquiridos para lograr así estimular el desarrollo del niño.

De acuerdo a lo que dicta la noción de la zona de desarrollo próximo, el desarrollo psíquico puede ser dirigido desde afuera. Galperin destaca que el papel del adulto se basa en enseñar al niño a enfocarse en la solución de la tarea, de esta forma el niño sabrá deducir qué estrategia conviene más para resolver el problema y para trasladar lo aprendido a una situación similar. A esto denomina Galperin “base orientadora tipo III”.

El desarrollo se da gracias a la relación entre lo interno (lo psíquico) y lo externo (influencias del medio), producida por la actividad y la comunicación. Es importante resaltar que el proceso psicológico tiene independencia, lo que le brinda la posibilidad al ser humano de transformar la realidad que lo rodea, así como la capacidad de autorregulación de la conducta; en pocas palabras, favorece todo lo relacionado con la autoconciencia.

Trasladando esta teoría histórico cultural al aprendizaje musical, la interacción que se realiza en un grupo de cámara permite que se produzca un desarrollo interpsicológico, en donde las particularidades y las experiencias individuales de cada niño contribuyen al trabajo en grupo, lo cual produce no sólo una riqueza conceptual, sino que conduce hacia un pensamiento crítico, propiciando, por lo tanto, un desarrollo intrapsicológico. Como resultado de este proceso, el niño puede manifestar una postura independiente, lo que a su vez aporta a su formación la necesidad de establecer un orden de estudio individual y ayuda a mejorar la comunicación con sus compañeros, generando un ambiente más familiar, en donde pueda darse cuenta de la importancia de escuchar al otro, trabajando, a su vez, la tolerancia y la sana convivencia.

Al construir conocimiento durante el trabajo colectivo, entran en escena aspectos musicales que van nutriendo al estudiante y aportando nuevas bases para fundamentar los conocimientos que se han asimilado. De esta manera, el trabajo realizado en los grupos de cámara provee conocimientos y conceptos que el niño

aplica de manera individual en el instrumento, como la afinación, los matices, las articulaciones, la proyección, etc. El papel del docente es guiar en la construcción de nuevos conceptos musicales que fortalezcan su formación individual en la guitarra y los desarrolle junto a sus compañeros.

Grupos de cámara

La guitarra en la historia de la música de cámara

La guitarra tuvo gran difusión en los ambientes aristocráticos europeos durante el siglo XVII, sin embargo, no fue suficiente para que fuera aceptada en la música de cámara y concierto, mucho menos en la religiosa, debido a que era considerada por los músicos académicos de la época un instrumento que sólo cumplía la función de acompañamiento de danzas cortesanas; tampoco logró entrar en la categoría de la música de capilla. Con la influencia italiana, en España se llegó a despreciar a la guitarra, denominándola un “instrumento de barberos”, dado que en la época era habitual que los barberos tuvieran guitarras en sus locales para que los clientes se entretuvieran mientras eran atendidos, o para los mismos barberos, mientras esperaban a sus clientes.

Como consecuencia, durante mucho tiempo la guitarra estuvo relegada y resumida únicamente a su papel en fiestas y veladas cortesanas y burguesas, no obstante, entre el pueblo llano, por el contrario, la guitarra fue tomando más fuerza, pues su carácter dulce y armónico dio pie a convertirla en un instrumento accesible e ideal para acompañar todo tipo de canciones populares. De esta forma, la guitarra se extiende a diferentes ciudades, pueblos y caminos del país.

En el siglo XVIII nace la guitarra clásica; con diferentes condiciones técnicas más propicias para la ejecución instrumental y con facultades artísticas mucho mayores, logra captar la atención de los círculos musicales académicos. Abandona la tablatura barroca para usar la notación musical moderna con pentagrama. Se comienzan a componer obras solistas de estilo clásico, destacando el puntea-

do, integrando además la guitarra en la música vocal y de concierto, junto a otros instrumentos como el violín, el piano, la viola, el cello o la flauta en dúos, tercetos, cuartetos y quintetos, y todo tipo de formas musicales. Esta concepción de la guitarra tuvo más fuerza en Alemania, debido a que técnicamente era mucho más fácil. Gracias a esto llegó a Francia, donde destacó, entre muchos otros, el compositor Guillaume Pierre Gatayes, creador de famosos dúos y tríos con guitarra.

La guitarra clasico-romántica trae a grandes exponentes como el prestigioso Mauro Giuliani, quien compuso brillantes conciertos para guitarra con acompañamiento de orquesta de cuerdas. Beethoven dijo al escucharle que su guitarra era como “una orquesta en miniatura” (Altamira, 2005).

Elementos técnicos interpretativos

La música de cámara está destinada a un pequeño ensamble, ya sea para ejecución privada (doméstica) o, si es en presencia de un público, en una sala relativamente pequeña. Esta definición excluye la música para instrumentos solos, ya que un ingrediente esencial de la música de cámara es el placer de tocar en conjunto. También excluye la música para el despliegue virtuosístico en la gran sala de concierto, aun cuando sólo estén involucrados pocos instrumentos. El término se define en ocasiones como música en la que hay un sólo ejecutante por cada parte, en contraste con la música orquestal.

(Latham, 2008, p. 257)

Esta actividad en conjunto permite integrar y poner en práctica elementos técnicos y musicales adquiridos a través de los estudios instrumentales y teóricos, contribuyendo al crecimiento musical del individuo; y humanizando la música, como lo menciona Jaime Manuel Romani (1992). Además, se trabajan los siguientes elementos técnicos apoyando y complementando el trabajo individual.

1. Altura, afinación y ubicación en la guitarra: los niños logran aumentar su musicalidad apoyándose en sus compañeros al trabajar aspectos como la afinación y la distinción entre sonidos agudos, medios y graves, y detalles como el rol que tiene cada nota en el discurso musical. En otras palabras, los niños exploran la riqueza tímbrica de la guitarra.
2. Tempo y ritmo: se fortalecen aspectos como la flexibilidad en conjunto a través de cambios de tempo y pausas, que proporcionan una mejor asimilación de la expresión.
3. Fraseo y articulación: el trabajo en grupo ayuda a mejorar la proyección del sonido, a asimilar conceptos como “estacatos” y ligaduras, las cuales conducen a su vez a la exploración de recursos técnicos como el toque apoyado o tirado, según la intención que se requiera. De esta manera el estudiante detecta los aspectos que debe trabajar más a fondo por sí mismo y no desde una imposición por parte del docente.
4. Dinámicas: cuando el niño interactúa con otros instrumentos u otras guitarras, percibe una amplia gama de colores, texturas y riquezas de recursos tímbricos que generan otros instrumentos. Durante la interacción con los demás compañeros, el niño comprende que hay momentos donde algunos sonidos se deben destacar más que otros y va descubriendo que su papel dentro del grupo es importante y, por lo tanto, debe recurrir a herramientas que apoyen el trabajo de sus compañeros para lograr darle el sentido interpretativo a cada obra.

Trabajo de campo

En el primer cuatrimestre del 2019 se realizaron entrevistas a los maestros, al coordinador del Taller Experimental de Música y al jefe del Departamento de Música de la Universidad de Guadalajara, con la finalidad de hacer un diagnóstico sobre el rendimiento académico. Partiendo de esto, se realiza un primer diseño de la propuesta pedagógica a trabajar.

Esta primera propuesta se fundamentó en el método del pedagogo cubano Isaac Nicola partiendo de:

1. El conocimiento teórico de la guitarra
2. Las partes de la guitarra
3. Explicación sencilla sobre cómo se produce el sonido en el instrumento
4. Nombre de las cuerdas al aire y su identificación en el pentagrama

Conclusiones

El segundo cuatrimestre dio inicio el 25 de mayo del 2019 y finalizó el 11 de agosto de 2019, en este periodo se observó lo siguiente: al iniciar el curso, dos de los niños habían ingresado al taller desde los siete años, obteniendo bases gramaticales y un acercamiento al instrumento, sin embargo, no conocían el nombre de las cuerdas, ni distinguían si la guitarra estaba afinada o desafinada, no tenían una postura adecuada que facilitara su ejecución y evitara inconvenientes técnicos. Además, al examinar la motricidad fina, se encontraron dificultades para realizar ejercicios en la mano izquierda, a causa de que estaban acostumbrados a tocar sólo con el dedo índice y, de la mano derecha, sólo utilizaban el dedo pulgar para tocar todas las cuerdas. Se concluyó que no habían trabajado aspectos biomecánicos para fortalecer los dedos “i-m”, lo que reveló la falta de asimilación de los conceptos vistos durante los años anteriores.

Los otros dos estudiantes que ingresaron por primera vez al taller habían adquirido conocimientos de manera informal, gracias a que en su familia algún integrante tenía conexión con la música, y esto les ayudó a desarrollar su musicalidad. Estos estudiantes no tenían tantos inconvenientes en el aspecto biomecánico ni en el aspecto rítmico, pero aun así debían trabajar en la postura del cuerpo; la mano izquierda y la mano derecha, además de que había que fortalecer los dedos “i-m” para mejorar la digitación. A diferencia de los primeros, desconocían los con-

ceptos teóricos, lo cual fue propicio para el trabajo en equipo, logrando un complemento y una retroalimentación.

Al observar este análisis y aplicar la propuesta pedagógica, se obtuvieron los siguientes resultados:

En el aspecto biomecánico:

1. Incremento en la conciencia de la importancia de la posición técnica del instrumento
2. Conocimiento sobre la estructura de la guitarra (partes de la guitarra y su función)
3. Mejoramiento en la colocación de la mano derecha: el pulgar, la muñeca, toque apoyado, toque tirado (aún se continúa trabajando en ello)
4. Dedos mano derecha: i-m, m-i
5. Mejoramiento en las notas repetidas, específicamente en la sincronización de ambas manos

En el aspecto melódico:

1. Reconocimiento de las seis cuerdas al aire de la guitarra
2. Trabajo de dedos 1-2 de la mano derecha
3. Trabajo de todas las cuerdas del primer cuádruplo
4. Uso de dedos 1-2 y 3 de la mano izquierda
5. Inicio del trabajo de música de cámara.

En el aspecto rítmico:

1. Reconocimiento de las figuras rítmicas simples hasta las corcheas y sus derivaciones, así como de las divisiones ternarias
2. Relación de los elementos rítmicos básicos presentes en la lectura de partituras (medida de compás, silencios, niveles de disociación, compases de 2/4, **3/ 4** y 4/4)

En el aspecto armónico:

1. Obras con acompañamiento del docente
2. Trabajo de cámara en cuarteto

En la interpretación se trabajó la importancia de los matices, en específico con piano y forte.

En lo anterior se puede evidenciar que la teoría socio-interaccionista que plantea Vigotsky se cumple, puesto que ayuda a complementar la enseñanza de la guitarra y genera experiencias que enriquecen la musicalidad en los niños, propiciando mejores ambientes sociales.

Referencias

- ALTAMIRA, I. R. (2005). *Historia de la guitarra y los guitarristas españoles*. San Vicente: Editorial Club Universitario.
- ROMANI, J. M. (1992). "La música de cámara, hoy en España (1)". Boletín Informativo de la Fundación Juan March, 1, p. 3-10.
- TÉLLEZ, M. N. B., Díaz, M. C., & Gómez, A. R. (2007). Piaget y LS Vigotsky en el análisis de la relación entre educación y desarrollo. *Revista iberoamericana de educación*, 42(7).
- LUCCI, M. A. (2011). *La propuesta de Vygotsky: la psicología socio-histórica*.
- LATHAM, Alison. (Coord.). (2009). Diccionario enciclopédico de la música. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- VIGOTSKY, L. (1988) "Internalización de las funciones psicológicas superiores". En L. Vigotsky, 1988
- VYGOTSKY, I. S. (1995). Obras escogidas, tomo III. *Madrid: Visor*.

Arte & psicología educativa: miradas disruptivas

Erik Rodrigo Simón Serrano y Areli Adriana Castañeda Díaz

Universidad Pedagógica Nacional

Resumen: El trabajo de investigación “La relación entre Psicología Educativa y Arte” muestra una aproximación interdisciplinaria a los procesos artísticos existentes en la formación de psicólogos educativos, en su campo de conocimiento. A través de una revisión documental exhaustiva en torno a las investigaciones que se han realizado sobre la psicología y el arte en primera instancia, se plantea un estudio monográfico para profundizar en aquellas que abordan de manera directa la relación entre la psicología educativa y el arte en los últimos 10 años. El objetivo se perfila en el análisis y categorización de las producciones investigativas de algunas de las principales universidades del país donde se imparte el campo disciplinar de la psicología, como lo son la UNAM, la UAM y la UPN. Cuestionando, por un lado el lugar que ocupa el arte en la formación de profesionales de la educación y, por otro lado las principales teorías psicológicas que están en la base conceptual de la perspectiva del arte y su relación con la psicología, se propone la exposición crítica de teóricos fundamentales como Vygotsky y Dewey. Posteriormente se sustenta a través del diálogo entre los autores, los límites y los alcances revelados en las más recientes producciones investigativas la necesaria reestructuración de la incorporación del arte al terreno de la educación y específicamente en la psicología educativa, desde una mirada de mutua influencia y pertinencia en el campo de la educación formal desde la programación hasta la ejecución. Para ello se retoman autores como Katia Mandoki en cuanto a una propuesta de una experiencia estética y algunos procesos de aplicación en la educación desde trabajos realizados recientemente dentro de la Licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, abonando en la línea de creación y teoría del arte en esta relación que ha sido poco reflexionada desde la educación.

Palabras clave: Educación sensorial; arte, Psicología, experiencia estética

Sobre los encuentros entre psicología y arte

No es cuestionable en la sociedad actual el legado que grandes artistas han dejado en relación con la importancia histórica y coyuntural, cambios que han ocurrido a lo largo de los años y no sólo en el nivel de las obras de arte, sino de pensamientos, vanguardias y prácticas culturales. Es a través de diversas expresiones artísticas que podemos dar cuenta de las cotidianidades que se vivían en determinados momentos, de las formas en cómo se daban las relaciones culturales, así como las valoraciones que estaban en juego; se puede entender tanto al artista como a su contexto.

Aunque por años se ha discutido si el artista se hace talentoso o se le es otorgado ese don como un poder divino (Cerdá, 2007), aún en la actualidad es difícil consensar a quiénes se les puede denominar artistas y, aún más complejo, definir qué es arte, entendiendo el concepto desde su carácter temporal. Es decir, ¿el arte era entendido en el renacimiento de la forma en que era entendido en la modernidad? ¿Era más artista Antonio Machado que Amado Nervo? ¿Es más artística la danza clásica que la folklórica? ¿Es más cercano al arte el flamenco español que la cueca chilena?

Entre las múltiples definiciones de arte se comenta: “hoy sería más pertinente preguntarse ‘¿Cuándo hay arte?’. Este cambio de pregunta abre una serie nueva de posibilidades” (Logan, 2011, p.75).

Considerando los cambios que han ocurrido en la concepción del arte, la psicología, desde su reconocimiento como ciencia, se ha interesado en explorar y analizar las obras, así como el pensamiento y las reflexiones alrededor de la generalidad del arte, de sus particularidades y ramas desde diferentes expresiones.

En un primer momento, debido al auge e importancia que tuvo el psicoanálisis en determinada época y, que de cierta forma se volvió en lo cotidiano de las sociedades como lo describe Moscovici en *El Psicoanálisis, su imagen y su público* (1979), era inevitable que se intentara psicoanalizar la obra y a los autores, en esa relación entre la psicología y el arte.

En un segundo momento, la psicología se ha acercado al arte desde la obra de Vygotsky, *Psicología del arte* (2015), en donde plasma hábilmente un desdoblamiento del momento histórico en que se encontraba la psicología para comenzar a dilucidar los encuentros epistémicos del arte con la nueva ciencia.

Posteriormente, la psicología social ha mirado al arte desde su capacidad socializadora y emancipadora en diversos estudios, como en el teatro comunitario. Mientras que estudios de la *Gestalt* han incorporado al estudio del arte los procesos de percepción del objeto de arte, dejando de lado justamente los procesos de aprendizaje que se generan, no desde el objeto en sí, sino a partir de las relaciones cognitivas y perceptuales que se establecen tanto en lo individual como en lo social.

Actualmente, la psicología educativa ha mirado al arte para utilizarla a nivel áulico, como herramienta para la construcción de los aprendizajes. ¿Sólo se puede concebir así al arte desde la psicología? ¿Cuáles han sido las miradas con que se han acercado la psicología educativa y el arte?

El objetivo de este texto es analizar y categorizar las producciones que se han hecho en los últimos diez años acerca de la relación entre el arte y la psicología educativa, que sin duda resulta relevante a nivel disciplinar por los encuentros que ha habido entre ambas disciplinas y cómo se están mutuamente construyendo; resultando en un sinfín de posibilidades que la psicología educativa pudiera retomar de las artes para entender a la educación y no sólo en un nivel práctico, sino desde la comprensión de fenómenos educativos reales entendidos desde subjetividades y sentidos que se generan en el campo artístico.

Por otro lado, es importante reconocer que desde el terreno de la educación existe una gran confusión respecto a los límites que enfrenta la psicología educativa frente a otras disciplinas, entre ellas y principalmente, las artísticas, labor que como profesionales de la educación deberíamos tener presente en nuestro recorrido, pues es con personas con quienes tratamos, con subjetividades y potenciales.

El presente trabajo pretende hacer un recorrido sobre las concepciones básicas del arte y la psicología educativa, exponer las producciones que se han hecho sobre esta relación a través de categorías que concentran los puntos básicos de

cada producto para finalmente plasmar el panorama en que se ubican la psicología educativa y las posibles alternativas de investigación posteriores.

Psicología y arte: aspectos generales

Generalmente reconocemos al arte como una palabra inaccesible, lejana, misteriosa, con la cual muchos de nosotros seríamos incapaces de establecer una relación real. El arte ha ocupado un lado romántico del que poco a poco se ha ido separando para quienes entienden de ella. Y es que los límites para denominar arte a “algo” han sido robustos, de tal magnitud que, desde la experiencia desde otros campos de conocimiento, sólo es a través de vitrinas que hemos podido vislumbrarla, en óleos, en piedras, en hojas, en tintas, en la lejanía de un asiento escuchando un sonido, admirando movimientos, recreando sensaciones, anclándolas a sentimientos. Pero no cualquier escrito, no cualquier danza, no cualquier pintura, no cualquier melodía, es del reconocimiento de los grandes como algo que puede llamarse arte.

El artista, desde esta visión, es aquél que persevera en el hacer, que convierte prácticas en hábitos, que además de nacer con un don especial para entender y producir arte, es constante y disciplinado, centrando su vida en ello, dedicando la completitud de su tiempo en perfeccionar su técnica y así crear productos dignos de ser vistos.

¿En realidad el arte debe ceñirse a esta visión? ¿Es el arte tan ajeno a nosotros quienes no hemos dedicado nuestra vida a él? ¿Es el artista por sus productos? ¿Son obras de arte por su artista?

Regresemos a la discusión en que se adentra Dewey en 1922, sobre la idea de separar mente y cuerpo, traducido en hábito y pensamiento. Actualmente no podríamos negar la importancia que tiene la mecanización de ciertos procedimientos para ejecutar de mejor manera cierta disciplina artística como en la música o la danza, pero la real reflexión giraría en cómo la práctica debe forzosamente estar en sintonía con la sensibilidad, y esta a su vez con la disciplina y el afecto, en una disposición centrada en el proceso y no en el resultado mismo.

Precisamente en ese proceso es en donde la psicología se ha interesado, interviniendo desde sus distintas ramas y perspectivas. Considerando que fue hasta los estudios realizados por Wundt que la psicología comenzó a perfilar su carácter científico en un panorama plenamente positivista, no era extraño que se buscara la manera de crear sistemas o estrategias que facilitaran el aprendizaje, por ejemplo. Así, el arte se reduce a obras o producciones que pueden ser mecánicamente aprendidas como cualquier otra área de conocimiento, sin duda funcional para la época, pero insuficiente para la complejidad senso-perceptual del arte. Tal es el caso de la enseñanza programada, propuesta por Skinner, que posteriormente tuvo distintas aplicaciones, entre ellas la lecto-escritura, que consiste en dividir un tema en partes pequeñas y enseñarlas por sesiones, siendo a través de la repetición y con habilidades memorísticas que se logra el aprendizaje.

Para Dewey, la costumbre es el hábito colectivo, la cual se compara con caminos previamente establecidos y son las personas en su proceso socializador que siguen o no ese mismo camino (dependiendo de su propia voluntad, discusión que también plantea el autor). Remarca Dewey el carácter positivo que tienen los hábitos (la costumbre), en donde critica que históricamente y, respaldado por la ciencia, bastaría con la repetición constante para que cualquier destreza se convierta en hábito.

Argumenta que es de interés político económico el separar la mente y el cuerpo (el hábito y la mente), pues según él, es más fácil la toma de decisiones cuando se mantiene ocupada a la población en ejercicios mecánicos. Justamente ahí es donde irrumpe el arte, pues son los mismos altos mandos quienes lo han desvalorizado, llevándolo a una noción de inútil e infructuosa para las necesidades cotidianas, relegándolo a una actividad de ocio y recreación como liberación de energía y estrés que provocan las actividades económicamente productivas. Así, la propuesta de Dewey es considerar al arte desde una función moral que no se ha aprovechado, en cuanto a que estas “responden a la vida, al enriquecimiento y liberación de sus significados, y no a un código moral ni a un mandato o deber especial de orden ético” (Dewey, 2014, p.177).

Con lo anterior, se debe considerar la habilidad artística como un hábito, en donde necesariamente el proceso fisiológico, el razonamiento y la lógica artística, así como los propios afectos van juntos. Sin embargo, ¿actualmente es el hábito manejado y considerado de esta manera?

En cuanto a Bruner, él concibe como necesaria la relación mente y cultura en materia de educación, plasmando el necesario papel que desempeña la intersubjetividad en la apropiación de contenidos. Sin duda, una de las contribuciones más importante de Bruner para este escrito es el recuperar el término de *oeuvres*, traducido como obras, de Meyerson, en el análisis de la actividad cultural colectiva. Definidas como externalizaciones que las sociedades producen creando “formas compartidas y negociables de pensar” (Bruner, 1997, p. 41).

Manifiesta Bruner el carácter trascendente de las obras señalando que es a través de estas que se da cuenta del momento histórico que se vive. Tales productos pueden ser desde menores, como lo generado localmente, hasta grandiosos a nivel de ciencia y arte, compartiendo su participación creadora de identidad. La más grande *oeuvre* sería, para Bruner, la escritura. Requeriría, entonces, un análisis mucho más profundo de las implicancias de estas producciones en la relación arte y educación. Para fines de este escrito basta con saber que éstas dan cuenta de aquello que pasa en la mente como co-construcción con la sociedad. Así, las producciones que se analizan en el apartado “Desde la educación áulica”, debiesen ser consideradas y leídas como *oeuvres*, pues como se intentará develar, se plantean como continuadoras de reflexiones y teorías previas.

Uno de los grandes autores que se interesa principalmente por el encuentro entre arte y psicología es Vigotsky, quien plantea términos como creatividad e imaginación, que profundizará en los escritos de su libro póstumo *Psicología del arte*. Sirve como principal punto de referencia en cuanto a que reconoce la crisis que ambas disciplinas (arte y psicología) enfrentaban al momento de abordarlas, coincidiendo en una falta de objetividad. Invita a abordar la psicología del arte como “técnica social del sentimiento” (Vigotsky, 2015, p. 19).

Y sin duda, el autor más reconocido en términos de psicología es Freud, quien con sus estudios de lo inconsciente y lo pulsional, se ha posicionado como uno de los más consultados en el trabajo del psicólogo con el arte. Ha influido a posteriores generaciones como Lacan y Klein. Posteriormente, dicha relación se ha abordado desde la practicidad, la terapia con el arte, principalmente en pacientes clínicamente diagnosticados en relación con la psiquiatría.

En cuanto a la psicología educativa, encontramos actualmente a autores como Anderson, quien argumenta como escenario de los psicólogos educativos la institución escolar, manteniendo un enfoque positivista en el quehacer de éstos sobre la docencia, buscando los datos medibles, cuantificables y predecibles en la educación. Según el autor, es deber del psicólogo educativo otorgar las herramientas necesarias a los docentes para que estos mejoren su práctica y sea reflejo en las notas académicas. El arte, por tanto, es vista como una materia más que puede incluirse en el currículo institucional y ser aprendida como cualquier otra disciplina, sin trastocar las potencialidades que el arte tenga sobre la educación.

Con la revisión realizada hasta aquí, los siguientes cuatro apartados están dedicados a profundizar en aquellas líneas teóricas en donde la psicología educativa ha retomado distintos objetos de estudio y formas de abordar la compleja relación con el arte.

Arte desde psicoanálisis

Conocemos la vieja relación entre el psicoanálisis y la escena, entre el psicoanálisis y el teatro. ¿Se tratará siempre de la misma estructura teatral? Mañana, en el próximo milenio, ¿será todavía el mismo modelo, el mismo dispositivo, la misma familia teatral? [...] ¿La referencia teatral del psicoanálisis será mañana aún el teatro griego, *shakespeareano*, isabelino, es decir –suponiendo que alguna vez haya otro– un teatro europeo? (Derrida, 2015, p. 39)

Por años, los psicoanalistas han pretendido estrechar su relación con las artes, desde sus distintas disciplinas hasta su cosmovisión, su entendimiento de la vida misma reflejado en actos políticos, económicos, morales, y propiamente terapéuticos; como el caso de Jacques Derrida, quien asume que el psicoanálisis cambia y debe cambiar junto con la sociedad, pues es el lenguaje mismo el que se reconstruye día a día. Derrida argumenta que el psicoanálisis debe apostar a mirar a las otras escenas, otras formas de ser familia, pues entendemos que es el teatro para él más que sólo una referencia, sino una forma en la que el mismo psicoanálisis se ha construido.

Desde su concepción teórica, está la crueldad más allá de los sujetos y el psicoanálisis no debiera apostar a erradicar estos actos, sino a desviarlos, desplazarlos indirectamente a un fin no de guerra, considerando que tanto *eros* (la pulsión de vida) como *tánatos* (la pulsión de muerte) son necesarias para la vida misma.

Freud manifiesta claramente la lucha entre los deseos pulsionales y las restricciones impuestas por la cultura en *El malestar en la cultura*, en donde uno de los conceptos más sobresalientes es la culpa, que sentirá sólo aquél quien ceda a su deseo, es decir, quien rompa con las normas impuestas socialmente, entre otros factores. Así, para no sentir culpa y lograr desviar las pulsiones, tanto como para evitar el sufrimiento que provoca el deterioro físico, el mundo exterior doliente y las relaciones personales que igualmente provocan sufrimiento, Freud argumenta que una de las formas más frecuentes de escape es la ingesta de sustancias químicas que alteran el estado anímico, alejando el dolor por momentos.

Una segunda forma frecuente y eficaz es el desplazamiento libidinal, como la sublimación de las pulsiones “satisfacciones como la alegría del artista en el acto de crear, de corporizar los productos de su fantasía [...]” (Freud, 2014, p.79). Así, para el psicoanálisis el arte es una satisfacción sustitutiva que calma el dolor que provoca la realidad, más es sólo una satisfacción ilusoria, pero no por ello menos efectiva.

Se podría exponer entonces que es la obra artística un producto, una expresión del inconsciente en donde el artista, el creador, plasma esa reconciliación entre su mundo y el mundo. Para la teoría psicoanalítica, lo anterior tiene un poder gigante,

pues como base, el psicoanálisis busca hacer consciente lo inconsciente, así, el arte servirá para esos fines, casi de modo terapéutico. Esto se queda inconcluso, debido a que no se sistematizó hasta su posterior aplicación en la Arte terapia, que será analizada más adelante.

Para esta misma teoría es también indispensable pensar al arte como pensamiento colectivo, pues será a través de las corrientes artísticas que la sociedad plasmará y agrupará las realidades vividas, representadas en las obras de unos cuantos, es decir, será a través de las miradas de artistas específicos que las realidades sociales se visualicen. Lo anterior se convierte en la mayor crítica que reconoce el mismo Freud, pues así el arte será, para sólo unos cuantos, un aliciente momentáneo y satisfactorio; sin embargo, la “real” realidad será avasalladora, reconociendo que irremediablemente existirán personas que guíen y otras que serán guiadas, quienes sean líderes y otros sólo seguidores, y en esa misma lógica, quienes sean artistas reflexionarán sobre el sufrimiento, y los demás sólo sentirán sus consecuencias.

¿Será entonces que la socialización del arte permite un efecto concientizador colectivo? ¿O será que el arte se vuelve ideológico? Para muchos terapeutas resulta más viable la primera acepción, en donde a nivel individual el arte tiene la función de expresar lo contenido, lo indecible, lo inconsciente.

A partir de esta visión, se replantea la idea de retomar al arte como terapia, principalmente con pacientes denominados enfermos mentales, es decir, personas diagnosticadas con alteraciones principalmente psicóticas. Para entenderlo, debemos considerar que la psicosis es una estructura de personalidad, en donde la realidad no es la misma para estas personas, teniendo alucinaciones que pueden ocupar todos sus sentidos. De esta forma el arte pretende desde lo simbólico anclar a estas personas a la realidad, por medio de la expresión.

Aunque no es una propuesta meramente psicoanalítica, pues inicia propiamente desde la psiquiatría, sí es una de las teorías que más se ha interesado en profundizar el tema, debido a su posicionamiento clínico y su cercana relación con la medicina.

En su aplicación, diversas asociaciones alrededor del mundo han apostado por su efectividad, definiéndola en general como una profesión asistencialista que utiliza los medios y las herramientas del arte para el bienestar del paciente a través de la creatividad, permitiendo resolver algunas problemáticas como la verbalización de conflictos particulares (Asociación Profesional Española de Arteterapeutas, 2002). Cabe mencionar que no se necesita la habilidad ni la rigurosidad artística para este tipo de terapia.

Hasta este punto entendemos que con el hecho de pintar, danzar, actuar, esculpir, escribir, o fotografiar en un sentido no riguroso, es posible la rehabilitación clínica, pero ¿sólo por el hecho de hacerlo es que se han conseguido los efectos deseados? Más adelante regresaremos a los límites y condiciones a los que se ha enfrentado la arteterapia, mientras avanza consolidándose como una disciplina propia.

Arte desde la psicología social

Hablar de arte es colocarnos automáticamente en un plano de lo subjetivo, y según Ullan y Berlver, es aterrizar en el terreno que se encuentra entre el plano individual y social (1990). Mencionan que desde la psicología social se debe entender la conducta del artista desde su individualidad como creador, y a la vez contemplador del arte, mientras que a nivel sociohistórico daría cuenta de hechos de la época del artista.

Siguiendo con los anteriores autores, una mirada psicosocial implicaría retomar un estudio vinculado con la psicología, la sociología, la etología y la antropología cultural (Berlver y Ullan, 1990, p. 150), sin caer en las reducciones propias de cada disciplina. Concluyen que tanto para la conducta humana como para el arte se le debe considerar y estudiar desde su lugar entre el individuo y la sociedad.

Debido a lo anterior, no es extraño encontrar estudios en donde se busque entender desde un carácter simbólico el sentido de alguna manifestación, la capacidad de protesta que se le brinda a alguna producción artística o a un artista por sí mismo; por el contrario, interesantes artículos hablan del poder que ostenta el arte,

como mero hecho de materializar y enaltecer una visión propia de un grupo, siendo legitimada y capaz de deslegitimar a aquellas otras que no compartan la visión.

Un claro ejemplo de lo anterior lo propone Cortez (2009), al cuestionar el sentido del arte y del artista en la colonización europea en América a través, principalmente, de la religión.

Argumenta en su artículo *Arte y poder*, cómo fue a través de lo simbólico, específicamente en la imagen, que la colonización encontró su herramienta de dominio, tanto en la creación de imágenes que los americanos fueron obligados a venerar, así como en la destrucción de las propias. El autor ejemplifica cómo la representación de los símbolos sagrados para una religión cristiana católica se efectúa por medio de la escultura, pintura, y claramente la escritura, siendo la iglesia, la realeza o las familias pudientes de la época quienes las conservan y las reproducen. Es en esas representaciones que el concepto de belleza de ese momento histórico toma forma, pues la Virgen María, Jesús, los discípulos, entre otros, son plasmados como bellos, con facciones plenamente europeas, sin duda un contraste con las características físicas de la mayoría de los habitantes del continente americano.

De la misma forma, el infierno es representado a través de creaciones artísticas, muchos inspirados en la *Divina Comedia* de Dante Alighieri, en donde lo horroroso se relaciona directamente con el pecado, propiamente con los pecadores y el destino que les esperaba si no siguieran las normas religiosas.

Con lo anterior concluye Cortez:

No se puede escindir al arte del poder; la creación artística ha estado ligada inevitablemente al poder, las grandes obras del arte occidental han sido realizada por encargo del poder político o del poder religioso, la plástica y la música llevan esta constante; y sin embargo han llegado a otros públicos, han sido muchas veces sujetas a la apropiación estas obras [...] Es por ello que el arte es más que un elemento decorativo es una expresión de la cultura de un pueblo y lleva consigo esa carga. (2009, p.121)

Ahí es donde se inserta la psicología social, en el entendimiento desde lo simbólico que compete tanto a nivel del creador como de la audiencia; esa audiencia, esa sociedad pensante o sociedades pensantes, en el entender de qué se habla en cierto espacio, qué se valora y sobre todo qué se reproduce. Para la psicología social el arte es la materialización simbólica de esas sociedades pensantes.

Otro ejemplo para destacar es el Teatro comunitario, movimiento con gran fuerza en Latinoamérica, en donde a través de la presentación de obras teatrales algunas comunidades caracterizadas por altos niveles de marginación denuncian hechos que les afectan como población, siendo un llamado a las autoridades locales, pero sobre todo a la misma comunidad con el fin de resolver en lo inmediato la problemática que les atañe.

Un aspecto llamativo es el por qué estas poblaciones encuentran en el teatro esa vía para reunirse como comunidad y resolver sus problemáticas locales, y en muchos casos, cómo aun cuando las han resuelto siguen creando teatro, como forma identitaria de su comunidad. Sin duda aquí el uso del poder en el arte es otro, y también ha sido estudiado desde la psicología.

Psicología del arte

Como muchas áreas de la psicología, la psicología del arte es un terreno que aún se está explorando, que aún no está totalmente definido y, por lo tanto, está actualmente sujeto a múltiples críticas, ya que ha buscado colocarse como una disciplina propia que se nutre de aquellas ciencias más duras como la biología, e incluso la medicina, así como de la historia, la antropología, la sociología, entre otras.

Sin embargo, ya en 1971 Lev Vygotsky habló sobre una Psicología del arte en lo que él denominaría la base para la propia disciplina, sin mayor pretensión de agotar el tema. Para él, tanto la psicología como el arte se encontraban en una crisis de objetividad, pues los estudios que se estaban realizando en esa época quedaban estancados en lo subjetivo, siendo poco fructíferos. Define también el estudio de la estética desde una perspectiva psicológica y una no psicológica,

denominando a la primera como una estética desde arriba y a la segunda como una estética desde abajo, siendo la primera diferencia que la segunda persigue sus estudios desde un panorama empírico y positivista, mientras la primera tenía a la base premisas metafísicas (Vigotsky, 2015).

Más adelante, con gran precisión muestra que el arte se ha concebido como conocimiento y como procedimiento, siendo ejemplo del primero los estudios sobre lingüística de Humboldt y Potebniá, en donde desde el sistema psicológico de la lingüística se consideran tres elementos: la forma externa sonora, la imagen y el significado, mismos que, según ellos, se encuentran en la obra de arte. Así, los autores podían concluir que el arte debía ser considerado una ciencia al igual que cualquier otra, con la única diferencia del método. Sin embargo, menciona Vigotsky que diversos autores no tardaron en afirmar que el pensamiento es sólo una parte del arte, siendo otra y muchas veces opuesta, la lírica, que regularmente se acompaña de la emoción y el sentimiento.

En contra de la postura anterior, Vigotsky analiza al arte como procedimiento, en donde lo único indispensable al momento de creación es la forma y el material, en donde el arte es visto como forma pura, contenida en sí misma su propia finalidad. Así, el contenido, es decir, lo que se tenga como mensaje es parte de la forma. Entra en contradicción esta perspectiva al afirmar que lo importante no es el objeto, pero a su vez la finalidad última es sentir los objetos.

En un segmento posterior Vigotsky analiza la labor del psicoanálisis en torno al arte, en donde aborda con énfasis los juegos infantiles y los sueños diurnos, describiéndolos desde la propia teoría psicoanalítica como una forma de hacer consciente lo inconsciente desde su carácter más individual. Muestra cómo la poesía y las artes en general se equiparan a los juegos infantiles y a los sueños diurnos en cuanto al elemento primordial que es la fantasía; es a través de esta misma que el artista plasma sus deseos, primordialmente aquellos reprimidos. Y el autor mismo comenta que aquello que no logramos entender del arte es la parte inconsciente.

Sin embargo, el principal punto de quiebre es que esta teoría argumenta que el placer por el arte se queda superficial, siendo lo importante y lo profundo el incons-

ciente a nivel individual, convirtiendo la teoría en ahistórica y asocial, pues el problema psicológico del arte, según Vigotsky, se resolvería con el sólo complejo de Edipo, cayendo en una falacia pues es imposible aislar al hombre con sus deseos reprimidos y ahí analizarlo.

Desde esta perspectiva, si bien el placer estético sería un calmante para la angustiosa realidad, lo sería solamente para algunas personas, tal como se comentaba en el apartado anterior de este escrito sobre psicoanálisis, entonces: ¿cómo es que se socialice el arte si no es desde la propia individualidad? Es a la vez correcto e incorrecto pensar al arte como una ideología y como una creación propia.

Para responder lo anterior, es preciso adentrarse en la propuesta que lanza Vigotsky, al intentar dar pauta a profundizar el estudio de la fantasía y el sentimiento, pues es en esa unidad en donde reside todo el arte. Ahí nos encontramos con el primer problema, según Vigotsky: “el sentimiento no tiene la propiedad de ser claro. El placer y el displacer pueden ser intensos y duraderos, pero nunca explícitos” (2015, p. 246).

A continuación, manifiesta que es en aquella actividad de la fantasía en donde la reacción estética, definida como un afecto dividido en dos direcciones opuestas, encuentra su aniquilamiento en un punto culminante (Vigotsky, 2015); ahí donde se descarga, reside la catarsis.

Así, con lo anterior, el psicólogo educativo debe reconocer los procesos artísticos y retomarlos para su aplicación en los procesos de aprendizaje a través de la educación sensorial, que como hemos descrito hasta el momento, no ha sido abarcada por las investigaciones más recientes, ni retomada teóricamente como detonante ni mediadora del aprendizaje, puesto que se ha centrado la atención en seguir analizando aquellas muestras o evidencias materiales del mismo.

Referencias

- Asociación Profesional Española de Arteterapeutas (ATE). (2002). España. Recuperado de www.arteterapia.org.es
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- CERDÁ, A. (2007). "Arte: ¿talento y/o disciplina?". *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* 9, (2), pp, 5-10.
- CORTEZ, J. (2009). "Arte y poder". *Sophia, Colección de filosofía de la educación*, (6), pp. 103-132.
- DERRIDA, J. (2015). *Estados de ánimo del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- DEWEY, J. (2014). *Naturaleza humana y conducta*. México: Fondo de Cultura Económica
- FREUD, S. (2014). "El malestar en la cultura y otras obras" en *Obras completas: el porvenir de una ilusión*. Buenos Aires: Amorrortu.
- LOGAN, S. (2011). "Sobre la definición del arte y otras disquisiciones". *Revista comunicación* 20(1), pp. 75-79.
- VIGOTSKY, L. (2015). *Psicología del arte*. México: Fontamara.

Humanizar con arte a través del muralismo en la posmodernidad

Johana M. Plascencia Barrera

Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño

Resumen: El arte mural con su estética y discurso visual humaniza al espectador. Aporta a la identidad cultural del pasado, presente, subsiste de referencia al futuro; apoya a la sociedad para recodificarse al conectar lo real y lo irreal; posee ideología, plantea la complejidad de la existencia; deconstruye conceptos, vivencias que marcan los tiempos sociales, construyendo el estar y habitar de una sociedad. En el siglo XX la sociología mostró la necesidad de entender los movimientos artísticos en conexión con los procesos sociales para dar comprensión a la influencia que ejerce el arte sobre el entorno, como: La Escuela Muralista Mexicana surgida en 1921, siendo la primera corriente artística-social, que transmitió la estructura estético-política y socio-cultural del país, sustentado su hacer plástico en las premisas del manifiesto muralista. En el presente posmodernista existe una serie de pseudocorrientes autodenominadas la continuidad de la Escuela Muralista que han tergiversado la ideología muralista, produciendo obras con limitaciones conceptuales y técnicas que están en la urbanidad en contacto con la sociedad. En la posmodernidad con el consumismo se ha codificado al individuo a existir sin afinidad con las problemáticas del mundo que le rodea, se le ha deshumanizado, se ha extendido la noción de artista a todos y la de arte a cualquier objeto ordinario, anulando la subyacente responsabilidad creativa y social del muralista sumado a las prácticas artísticas del presente que hacen dudar de la existencia de la estética en las composiciones muralistas de la actualidad produciendo una disrupción entre el muralismo y la sociedad. El discurso de la obra mural vincula arte, individuo y sociedad; si se deconstruyen los fundamentos de la escuela muralista para el muralismo posmoderno con obras que posean el carácter de fungir como soporte visual en pro del progreso individual y colectivo, se recodificaría la presencia del muralismo en el contexto posmoderno de México.

Palabras clave: muralismo; deconstrucción; apropiación; identidad; posmodernidad; consumismo

Introducción

El muralismo desde los inicios de la humanidad ha sido un medio de expresión del entorno, que deja rastro de los tiempos y los diversos hábitos, ideologías y costumbres de las sociedades. La palabra *mural* deriva del latín, es la suma de dos componentes de dicha lengua: *murus*, que significa pared exterior y el sufijo *al* que se utiliza para indicar algo relativo a. Es aquella pintura que se produce en una pared o muro sea interior o exterior, de dimensión considerable. Es una obra ligada a la arquitectura del espacio intervenido. Siendo los muros un elemento de delimitación espacial y obstrucción de vista del espectador, son un soporte óptimo para la expresión por el contacto que puede tener con la colectividad. A lo largo de la historia se ha utilizado la figuralidad, en particular el cuerpo humano como expresión principal en los murales, con el fin de identificar lo plasmado con el entorno.

En todos los períodos de la historia, ha sido el arte mural la expresión plástica que perdura, los murales permiten tener una noción del espacio, tiempo y acontecimientos de las diversas épocas y transiciones sociales. Se tienen registros de pinturas rupestres como los primeros murales realizados, el estudio de estos ha sido posible debido a los materiales y procesos utilizados en el momento de su elaboración. Otra referencia de la magnitud y espacialidad de murales se tuvo en el renacimiento, con la producción de obras monumentales que han dejado vestigio del antropocentrismo dictado por la sociedad del siglo XV. Sin embargo, el parteaguas que da plena introducción al muralismo como corriente significativa dentro de las artes, es: La Escuela Muralista Mexicana que asumió una injerencia directa en las condiciones sociales, políticas y educativas de los años veinte en el país. Su interacción y estudio desde el campo del arte, la historia y la sociología han permitido ver la influencia y alcances que el muralismo logró por más de tres décadas

a través del lenguaje pictórico que utilizó dando constancia de las transiciones sociales, ideológicas y artísticas. La producción muralista en conjunto y en cada obra contiene significaciones de diversas índoles que se expresan desde la postura que tomó cada artista ante los ideales colectivos, siendo la escuela muralista un arte que comunicó, sensibilizó y concientizó.

Durante el periodo de La Escuela Muralista que da inicio en 1921, las producciones murales tienen cualidades ideológicas y técnicas, que en conjunto son una manifestación visual, con procesos de reflexión y observación del entorno, ante una evolución e inclusión de técnicas y disciplinas artísticas. Bajo la utilización del realismo, la figuralidad tomó relevancia tal, capaz de conectar a la tríada: creador/obra mural/espectador, al poseer una alfabetidad visual y conceptual que permite hasta nuestros días una empatía con la colectividad al estar las obras murales dotadas de significación con altos niveles de iconicidad. Enunciando la historia, los rasgos identitarios y las pertenencias de los diversos grupos y épocas de transición de un país doliente e idealista. Con La Escuela Muralista se tachó el individualismo del creador en una obra, se redireccionó la funcionalidad del arte mexicano exaltando la importancia en la utilidad pública del arte mural, se recodificó la responsabilidad creativa y expresiva de los artistas con su entorno; debiendo los creadores esforzarse por transmitir un mensaje de propaganda ideológica en comunicación con la sociedad, haciendo del muralismo un arte estético observable y entendible para todos, que colaboró para la conversión social mexicana. Con esto, la Escuela muralista aportó a la construcción de una identidad cultural, es así como el muralismo es reconocido a nivel global, debido a su impacto visual temático y su protagonismo social.

Entre los principales representantes de la escuela muralista mexicana se encuentran David Alfaro Siqueiros, José Clemente Orozco, Diego Rivera, Electa Arenal y Aurora Reyes, quienes representaron múltiples temas de la cosmovisión mexicana a través de sus obras. De ellos, Siqueiros, Arenal y Reyes destacaron por la inclusión de técnicas y materiales tradicionales usando el temple y la encáustica, con innovaciones como la piroxilina y técnicas escultóricas y gráficas para

la generación de relieves en el muro. Esto permitió que la escuela muralista no sólo fuera una manifestación ideológica-social, sino también un avance técnico y experimental para la universalidad del arte. El estilo utilizado por La Escuela Muralista perduró hasta 1950, año en que inició un nuevo lenguaje visual a través del abstraccionismo que rompió la comunicación entre la triada: creador/obra mural/espectador, alejando la comprensión y entendimiento por asociación que generaba el realismo con el espectador, se dejó de incitar de manera visual a la sociedad, siendo ahora sólo observadores y no agentes activos de la conciencia colectiva.

La corriente muralista no se ha escapado de las diferentes interpretaciones que se tienen sobre su ideología y hacer técnico; en México, desde los años ochenta hasta la actualidad, han surgido una serie de psubcorrientes que se autodenominan la continuidad del muralismo mexicano. Entre estas psubcorrientes se encuentran: el arte callejero, el graffiti y otras de menor importancia, que engloban la utilización del conceptualismo y abstraccionismo en su expresión artística. Es claro que estas psubcorrientes pertenecientes a la posmodernidad se alejan ideológica y técnicamente de los fundamentos de La Escuela Muralista, la cual se articuló bajo premisas distintas, como las indicadas por David Alfaro Siqueiros en el manifiesto del sindicato de obreros técnicos, pintores y escultores de 1923. Entre estas premisas destacan:

1. La utilidad social del arte, visto el muralismo como un elemento de transición colectiva.
2. La estética y la figuralidad, específicamente el uso del realismo como vínculo conector identitario entre el espectador y el mural.
3. La alfabetidad visual en las composiciones, desde los elementos conceptuales hasta los elementos prácticos de representación, función y significado.
4. La intención del artista, separada del egocentrismo del creador.
5. La perdurabilidad de la obra a través de la utilización e innovación de técnicas que permitieran su estabilidad en la intemperie.
6. La inclusión de materiales para generar proyección y relieves en la obra mural.

Dichas premisas han sido desvirtuadas en los paradigmas de las pseudocorrientes muralistas posmodernas, al no considerarlas necesarias para la realización de una obra sobre un muro, careciendo de un lenguaje que promueva la apropiación del arte por parte de la sociedad posmoderna. Puede observarse en las obras realizadas en muros de cualquier índole y formato que han saturado los espacios urbanos de nuestro país en los últimos años; mismos que se encuentran en contacto directo con la sociedad, transmitiendo mensajes sin contenido ni propuesta técnica. Dichas obras están en contra de la intención muralista, lo que representa un problema, al demeritar a los artistas de continuidad muralista en capacidad compositiva y técnica. Sumado al disoluto interés por parte del espectador, al ver en el arte público obras similares en tema y técnica o en la absoluta abstracción, limitando la interpretativa, es como deducir que: “El muralismo no tiene más que decir” (El aporte del arte, 2016).

Entonces: ¿Es posible deconstruir los fundamentos ideológicos del muralismo mexicano para recodificarlos en el muralismo posmoderno al resignificar la importancia de las premisas para promover una empatía visual con el espectador que retome el vínculo entre arte y sociedad, disminuyendo las transgresiones artísticas y sociales que han generado las pseudocorrientes?

Podemos entender que el muralismo evoluciona con la sociedad, reflejando el nivel de cultura del creador y la interacción de éste con su entorno; la sociedad se nutre de los mensajes visuales al asumir la intención objetiva de la obra cuando el creador le incorpora cultura y contexto al hacer coincidir su creación con las realidades de su entorno. La importancia de la deconstrucción de los fundamentos ideológicos y técnicos del muralismo radica en el protagonismo que La Escuela Muralista pudiera tomar en la actualidad, generando composiciones artísticas con temas de índole posmoderno que aporten a la sensibilización del espectador a través de la estética con formas que más que razonarse provoquen una emoción o sensación en el observador.

Deconstruir la ideología muralista implica el análisis social, cultural y temático de las obras realizadas de 1920 a 1950 en comparativa con las obras en muros de

la actualidad. Encontrándose obras que incitan a la fantasía rozando en lo absurdo, sin un lenguaje de códigos, ni representaciones que aporten al espectador, el imaginario plasmado es más la ausencia de la realidad social que incita a abandonar la responsabilidad colectiva en el mundo deshumanizado que poseemos hoy.

En la utilidad social del arte

El arte ha buscado su autonomía desde finales del siglo XIX, en México este hecho tomó relevancia medio siglo después, en los años cuarenta, con la denominada *ruptura*; artistas enfocados en seguir las vanguardias europeas, más que en definir alguna corriente mexicana, utilizando diversos lenguajes, formales y no formales, centrándose en la necesidad de ganar un espacio, de romper el monopolio de los canales de difusión y de tener la libertad de experimentar con una serie de estilos y tendencias hasta el momento rezagados en México. Se crearon momentos utópicos donde se vulneró la frontera que separaba a los creadores del mundo común, se extendió la noción de artista a todos y la noción del arte a cualquier objeto ordinario: ya sea implicando al público en la obra, reivindicando las maneras cotidianas de crear o exaltando el atractivo de objetos triviales (Canclini, 2010).

Al prestar atención al siglo XX en México podemos ver con claridad tendencias artísticas efímeras que se manifiestan, desarrollando modalidades expresivas diversas pretendiendo intervenir el mundo medial y social. Sin embargo, la falta de sensibilización en las pseudocorrientes muralistas, así como la ausencia de una postura ante el mundo por parte de sus creadores, colocan en tela de juicio la existencia de la destreza, el gusto, la creatividad e incluso el aporte colectivo, así como la identidad y definición del arte mexicano.

Las pseudocorrientes muralistas que han surgido en la posmodernidad están plagadas de la liquidez del arte en la cultura, la afluencia y saturación de tendencias, la falta de carácter ideológico de los artistas, la poca propuesta en técnica, la idea de consumismo y la intrínseca ansiedad del poder en los diversos sectores, incluido el artístico, como lo menciona Bauman (2013); esto es visible en el

muralismo posmoderno con obras que transgreden el espacio y rompen la comunicación entre el mural y el espectador, dejando al muralismo sin una real utilidad social.

La estética y la figuralidad, específicamente el uso del realismo como vínculo conector identitario entre el espectador y el mural

Los murales pueden ofrecer niveles de significación diferentes: superficiales si su contenido es incompleto, superiores si engloban y transfiguran toda una realidad. Para Panofsky (2000), la significación de una obra se da por asociación de una experiencia o reflejo de identidad en sentido fenoménico, propone tres niveles de significación de la obra de arte: la primaria o natural, dividida en fática y expresiva; la secundaria o convencional y la intrínseca o de contenido. De este modo describe el paso de lo fenoménico y su percepción sensorial a la significación esencial dentro del marco de la cultura que convierte un color, una textura o un gesto en una connotación, elementos que son altamente perceptibles en las obras surgidas en La Escuela Muralista y con algunos artistas de continuidad de la corriente que hacen uso del realismo, teniendo un nivel de significación completo, al englobar y transfigurar toda una realidad, aperturando la asociación de una experiencia o reflejo de identidad, como se puede observar en las siguientes imágenes:

(Figura. 1) *"México por la Democracia y la Independencia"*, David Alfaro Siqueiros, Palacio de Bellas Artes, CDMX, México. 1944.



(Figura. 2) *"Iridiscencias incurables de los guerreros terracotas (fragmento)"*, Johana Plascencia, Teatro Metztitlán Hidalgo, México, 2010.



En contraparte con la narrativa que habita en las obras de la actualidad con un nivel de significación superficial al ser su contenido incompleto, las obras de La Escuela Muralista se conforman de una estética generada por el realismo, al contener formas perceptibles y observables a las cualidades sensoriales producen un placer visual a quien contempla; contienen cualidades formales internas y ex-

ternas generando armonía al ojo del espectador; contienen cualidades vitales de apropiación por vivencia, experiencia o sentimiento que genere la obra, esta cualidad considerada la más valiosa al poseer una lectura visual integral. En comparativa con las obras en muros de la posmodernidad, que contienen formas sencillas sin composición, las cualidades sensoriales que poseen son de menor grado; las formales carecen de la composición, al contener solo formas sencillas, que si bien son del agrado del espectador no vinculan una relación más duradera. Las cualidades vitales son menores por la carencia del discurso que estas obras conllevan, siendo la lectura visual plana que no genera una apropiación de la obra por parte del espectador, es posible decir que son mera decoración para embellecer el espacio urbano, al no tener las obras más que decir. El buen discurso de la obra permite una interpretativa unitaria y colectiva, “no podemos esperar que una obra sin significación trascienda o comunique” (Robles, 2015), con los niveles de figuralidad que tienen las obras es mayor el grado de iconicidad y representación encontrado desde el punto de vista semiótico. En el análisis de las obras, las surgidas a partir de 1950 a la actualidad, debido al grado de ausencia de las formas, poseen menor grado de empatía y apropiación social. Esto puede dar respuesta a la sensación de desapego que habita entre el arte y la sociedad, donde los espacios con obra pública mural no trascienden más del círculo cercano. Ejemplo de esto lo podemos observar en las obras de street art, que se muestra a continuación.

(Figura. 3) “Obra urbana”, realizada en CDMX, por Hidroarte, 2015.



La alfabetidad visual en las composiciones, desde los elementos conceptuales hasta los elementos prácticos de representación, función y significado

Si bien toda obra artística realizada sobre un muro es leíble al no poderse componer la obra sin los elementos formales básicos, también es cierto que no toda obra mural contiene los elementos de la alfabetidad visual, al ser probable que carezca de los elementos compositivos que dan apertura a una lectura más compleja de la obra.

Basándonos en la definición de Dondis (1984), donde todo elemento visto por el ojo humano está de manera aleatoria dentro de la mente generando una referencia del contexto, se puede decir que los murales alfabetizan la vista, hacen comprender la realidad del mensaje transmitido en la obra generada por el artista, permitiendo una conexión entre el creador, el objeto mural y el espectador, mediante los signos y símbolos que desprenden las connotaciones y denotaciones de las composiciones murales. Claro ejemplo de ello lo podemos observar en el mural *"El hombre creador y rebelde"* realizado por Orozco (Figura 4), sólo basta mirar la obra para entender la carga simbólica ante la solución visual es entendible. Razón de la que carecen las obras de la actualidad.

(Figura 4) *"El hombre creador y rebelde"*, José Clemente Orozco, cúpula del Paraninfo Enrique Díaz de León, Guadalajara, Jalisco, México. 1922.



En las obras de grandes muralistas, como la realizada por Siqueiros en el Poliforum (Figura 5) encontramos dentro de la alfabetidad visual que las componen elementos conceptuales observables, líneas de trazo fuerte, planos ordenados y el volumen que posee cada forma, equilibrio en los elementos visuales de forma, color y texturas con la arquitectura del espacio; en conjunto, generan una dirección de la composición, un orden espacial, la unificación del significado mediante la representación visual de una lectura compleja, y a la vez sencilla, en sus elementos prácticos. Estos aspectos son observables en obras de artistas de la continuidad muralista, que manejando temas de distinta índole se continúa la importancia de la alfabetidad visual.

(Figura 5) “La marcha de la humanidad”, David Alfaro Siqueiros, Poliforum, CDMX, México



En las pseudocorrientes muralistas, aun con los elementos conceptuales y posiblemente visuales, no se cuenta con la alfabetidad visual de los elementos de relación. Un ejemplo se muestra en la siguiente imagen:

(Figura 6) Obra urbana, realizada por Alhex Dicer. Guadalajara México



La relevancia de que una obra mural cuente con los elementos de alfabetidad visual es permitir en el espectador desarrollar y codificar su mente, una responsabilidad profunda que deben tomar en consideración los artistas muralistas de la posmodernidad.

La intención del artista, separada del egocentrismo del creador

Especialistas en arte mexicano como Subirats (1991) y Tibol (El arte contemporáneo, 2010), entre otros, aseguran que el arte posmoderno que hoy se realiza en México ha denostado al movimiento muralista y a los artistas, al no comprender la verdadera intención de la corriente ni igualarlo en trascendencia; siendo las obras de las pseudocorrientes muralistas carentes de contenido y de funcionalidad social. Las tendencias justificadas como muralismo se consideran débiles en fundamentos teóricos y a los artistas sin disposición a la polémica y confrontación, más orientados a la imitación que a la creación, en contraposición a la verdadera intención muralista, que generó una producción artística superior en todo sentido, obras con capacidades de invención, atando en imágenes tradiciones, historia, ideología, anhelos del pasado y presente, con la finalidad de educar al espectador en sentido cívico.

La postura del artista actual ante el mundo, en la que la producción artística es una idea simple, ha transformado al arte mexicano en manifestaciones egocéntricas, argumentando la existencia de las obras con estructuras de represión que no soportan las narrativas que se les adjudican, anulando el papel representativo del muralista en la actualidad. Algunos pintores como Del Vitto (1999), afirman que no existe la necesidad de transmitir un mensaje mediante el mural, donde el creador puede hacer lo que quiera. Esto deja ver la exacerbación del artista donde no existe un compromiso con el entorno. Al realizar un mural se debe tener en cuenta el análisis contextual, la resolución técnica y arquitectónica, es decir: un mural no es una obra trasladada del caballete a la pared, se debe valorar en conjunto.

Realizar una obra mural es una responsabilidad creativa que inicia con el conocimiento del artista sobre su entorno, para crear un mensaje visual asertivo. No se puede pretender que una obra sin significación trascienda o comunique, al no existir formas en su contenido que identifiquen o vinculen el contexto con la creación. Por ello, las pseudocorrientes muralistas de la posmodernidad no son para la sociedad mientras sea un manifiesto de la individualidad del creador, que olvida el carácter realista como cualidad de comunicación del muralismo, como lo considera Terzaghi, (2018).

La perdurabilidad de la obra a través de la utilización e innovación de técnicas que permitieran su estabilidad en la intemperie y la inclusión de materiales

Teniendo presente la influencia técnico conceptual, Siqueiros, uno de los más importantes muralistas a nivel mundial, afirma que la característica propia del mural es el trazado y la necesidad de innovación en la obra. A pesar de las diferencias de la época, es un referente idóneo por las inquietudes y aportaciones con pintura industrial y piroxilina en la generación de realces con soportes cóncavos, perspectivas poliangulares en las composiciones que realizó siendo un artista versátil que desarrolló y evolucionó del arte mural. Como lo hizo Arenal al utilizar formas escultóricas de madera incrustadas en los muros, con recubrimientos que permitieron la estancia de la madera en la intemperie.

Las técnicas más utilizadas en La Escuela Muralista Mexicana y por artistas de la continuidad son:

1. Encáustica: la técnica más utilizada, elaborada con pigmentos, cera de abeja derretida y resina, mezcladas y usando una paleta caliente.
2. Temple: donde los colores se encuentran disueltos en agua con aglutinantes, siendo éstos colas animales o vegetales, gomas, caseína, dextrina, leche, huevo, cera o jabón, para una obtención mate.

La experimentación actual en el campo muralista deja mucho que esperar, al delimitarse las pseudocorrientes muralistas mexicanas al uso de aerosoles, pirógrafos, acrílicos. Artistas de la continuidad se encuentran desarrollando técnicas para el muralismo como la cartolografía, que siendo sustentable se basa en la fabricación de pastas de diversos tipos de cartón, por medio de la cual se logran durezas y texturas en conjunto con colas y gomas, esta técnica se apoya en mi investigación previa de la tesis “Derivados del Cartón” (2009).

La inclusión de materiales podría ser la apertura a una nueva generación de producción muralista

Se entiende que el muralismo es un medio de comunicación que bien empleado se vuelve un elemento que puede impulsar la transición colectiva, por lo que debería de continuar imponiéndose en el espacio público, coadyuvando con una estrategia cultural cargada de significaciones, con obras pensadas y analizadas en su contexto. En la actualidad también hay temas socialmente relevantes como lo hubo casi un siglo atrás. Los creadores podemos ser contribuyentes de la configuración social, detonando y fijando nuestra identidad mexicana de hoy en nuestro país y en el mundo a través de las obras monumentales que procuren mantener los fundamentos del muralismo deconstruidos para la posmodernidad, siendo protagonistas activos de nuestro entorno.

Entendemos entonces que el muralismo en cuanto se le observa, analiza, decodifica, y apropia, se vincula con la sociedad, al mostrar en las obras artísticas aspectos constitutivos conceptuales y técnicos, lo que ha ido cambiando con las pseudo-corrientes posmodernas, que carecen de las virtudes artísticas de La Escuela Muralista. Ante este panorama, se podría generar la apropiación de la imagen, resignificar el muralismo en la sociedad, sumado a la experimentación con nuevos materiales que se incluyan soluciones técnicas para la creación de relieves y proyecciones en la producción.

Lo que nos lleva como artistas a cuestionarnos sobre nuestro compromiso con el entorno, responsabilidad probablemente nulificada, posible de retomar para dar una verdadera continuidad a La Escuela Muralista Mexicana. Ser muralista no consiste en el mero formular pensamientos sutiles, que puedan ser vacíos creativos, consiste en aportar soluciones y motivaciones sobre algunos de los problemas de la vida mexicana por nuestro medio expresivo que es la imagen; ser parte de la consciencia colectiva, no solo en el ámbito imaginario y teórico, sino en el práctico-plástico.

Existimos muralistas conscientes de las situaciones del entorno y creemos que debe replantearse la construcción de un orden urbano donde el espacio social recupere su protagonismo, la calle sea el conector entre lo público y lo privado; donde el espacio público sea un elemento de encuentro estructural que le devuelva al individuo el acceso social a las expresiones del arte muralista mediante la empatía que produce el realismo, que se le ha restringido en la mayoría de las obras de la actualidad al estar condicionadas a la estética de mercado. En esta época, en que el arte es apreciado sólo por su valor decorativo y mercantil, retomar la importancia de las premisas del muralismo propone construir nexos de relación ante la separación relativa de la tríada: arte, individuo y sociedad. En conclusión, los artistas debemos tomar la construcción de una imagen mural como síntesis de un proceso generador de un discurso a partir de la recepción, evaluación y transmisión de los hechos como esencia de identidad; reactivando el uso de la figura realista en las composiciones para que el espectador se encuentre en nuestra creación y ésta

tenga un lugar contextual por su cualidad comunicativa, pudiendo con ello humanizar con arte a través del muralismo en la posmodernidad.

Referencias

- BAUMAN, Z. (2013). *La cultura en el consumo de la modernidad líquida*. Ciudad de México: Fondo de cultura económica.
- CANCLINI, N. G. (2010). *La sociedad sin relato: antropología y estética de la inminencia*. Buenos Aires: Katz Editores.
- DONDIS, D. A. (1992). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Gustavo Gili. "El aporte del arte a la sociedad". (octubre/diciembre, 2016). *El nacional*. Recuperado de http://www.el-nacional.com/noticias/historico/aporte-del-arte-sociedad_1400. "El arte contemporáneo". (abril, 2010). *El informador*. Recuperado de <https://www.informador.mx/Cultura/El-arte-contemporaneo-actual-ha-denostado-al-movimiento-muralista-20100418-0050.html>
- PANOFKY, E. (2000). *El significado en las artes visuales*. Madrid: Editorial Alianza.
- PLASCENCIA, J. (2009). *Derivados del cartón sustituibles no explotados*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- ROBLES, O. (2015). "La idea de realismo en Siqueiros". *Crónicas. El Muralismo, Producto de la Revolución Mexicana, en América*, pp. 15-16.
- SUBIRATS, E. (1991). *Metamorfosis de la cultura moderna*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- TERZAGHI V. C. (2018). "Muralismo y arte público monumental". *Reflexiones del muralismo del siglo XXI*, 2, pp. 68-71.
- TIBOL, R. (1991). "Prolongación del muralismo mexicano". *Revista Memoria*, (36).

Imágenes

IMAGEN 1. Fotografía del mural “México por la Democracia y la Independencia”. Repertorio fotográfico INBAL. Museo Nacional de Bellas Artes, CDMX, México. Noviembre 2017. Recuperada el 11 de mayo de 2021.

IMAGEN 2. Elaboración propia. “Iridiscencias incurables de los guerreros terracotas (fragmento)”, Mural del Teatro Metztitlán Hidalgo, México, 2010. Noviembre 2017.

IMAGEN 3. Fotografía de elaboración propia. Mural “El hombre creador y rebelde” (fragmento)”. Cúpula del Paraninfo Enrique Díaz de León, Guadalajara, Jalisco, México. Octubre de 2019

Los autores

Areli Adriana Castañeda Díaz

Profesora - investigadora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco; colaboradora en los programas de las licenciaturas en Psicología Educativa y Sociología de la Educación. Profesora de asignatura en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México. Su formación trasciende ámbitos de las ciencias sociales como del campo artístico. Estudió la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación y se formó en el campo de la ejecución de la danza contemporánea.

Ha colaborado en el periodismo cultural tanto en televisión como en prensa escrita. Asimismo, ha formado parte de diversos programas educativos tanto de la Secretaría de Educación Pública como del Ministerio de Educación francés.

Su inclinación en el fenómeno comunicativo y la cultura, la llevó a realizar estudios de Maestría en Comunicación y posteriormente, un Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales, realizando estancias de investigación en la Université Toulouse Le Mirail, en Francia.

Por su interés en las artes y el cuerpo, se ha aproximado al campo de la Filosofía y de la Estética para comprender el fenómeno de la experiencia, de la comunicación y de los actos sensibles que convergen a la cultura. Cuenta con varias publicaciones al respecto, así como participaciones en foros académicos nacionales e internacionales.

Actualmente forma parte del Cuerpo Académico "Educación sensorial: experiencia estética y arte", donde realiza investigaciones relacionadas con el fenómeno de la estética y los procesos formativos, principalmente de profesionales de la educación. Profesora con Perfil Prodep - SEP.

Alma Eréndira Ochoa Colunga

Originaria de la Ciudad de México, realizó la carrera de Educación Musical en la Facultad de Música de la UNAM, a la par estudió la carrera de Psicología Educativa en la Universidad Autónoma Metropolitana, en 2007 obtuvo el grado como Maestra en Desarrollo Educativo por la Universidad Pedagógica Nacional, terminó sus estudios de doctorado en el programa de Maestría y Doctorado de la Facultad de Música de la UNAM, donde se encuentra realizando su tesis de grado.

Ha trabajado desde 1997 en la Facultad de Música de la UNAM como profesor de asignatura definitivo y en 2014 entra a laborar en la Universidad Pedagógica Nacional donde es profesor Titula A tiempo completo, atendiendo al programa de la Licenciatura en Psicología Educativa, es miembro del Cuerpo Académico Educación Sensorial Experiencia Estética y Arte, en el cual trabaja en investigación temas referentes a la educación sensorial, la educación artística y la experiencia estética en convergencia con la práctica docente.

De 2017 a 2020 fue es Representante del Cuerpo Académico e integrante del Consejo Interno del Área Académica 3.

Ha publicado algunos artículos de investigación sobre “la adquisición y el desarrollo del lenguaje con base en el uso de canciones infantiles” así como el artículo “El cine como mediación cultural y estética, atisbos a un taller de experiencia cinematográfica desde la educación sensorial” en el marco del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE.

Oscar Castillo

Nace en Montemorelos, Nuevo León, México, el 8 de septiembre de 1980; proviene de una familia amante de la música y comienza sus primeras lecciones a la edad de siete años, despertando un gran interés por el arte musical, esto lo lleva a escoger a temprana edad el euphonium (instrumento de la familia de aliento metal) como instrumento de estudio. En el año 2000 comienza sus estudios formales en la Escuela de Música de la Universidad de Montemorelos.

Es allí donde su maestra de piano, Elena Bulgakova, lo anima a estudiar la especialidad en conducción coral en la Universidad Adventista de Zaoksky, en Rusia. De esa forma obtiene su grado en conducción coral en mayo del 2012.

Proviene de una familia de gran tradición en el ámbito de la educación tanto básica como superior y en la actualidad se desempeña como director de coros de la Universidad de Montemorelos, tanto en el coro Universitario como en el coro Handel, que es el coro de cámara más representativo de la UM, también es miembro activo del Ensamble de Metales UM; conjunto que ha representado a la institución de manera nacional como internacional y además se desempeña como profesor en el área de teoría, conducción básica y coral.

Mario Vázquez

Originario de la ciudad de México estudia la licenciatura en sociología en la Universidad Autónoma Metropolitana en donde decide comenzar a enfocarse en proyectos de la comunicación y estudios culturales. En el año 2013 completa sus estudios en música en el área de enseñanza musical por la Universidad de Montemorelos, en el estado de Nuevo León, en donde también cursa sus estudios de posgrado en la maestría en Investigación Educativa. A la fecha labora en esta casa de estudios como responsable del Centro de Investigación y Materiales Musicales (CIMM) donde colabora con los docentes para el desarrollo de proyectos de investigación que vinculen a la educación musical en la resolución de problemáticas específicas de este campo. También colabora como profesor en la Facultad de Educación en la licenciatura de la enseñanza de las ciencias sociales, en la Escuela de Comunicación y Psicología colaborando también con investigaciones en estas áreas multidisciplinarias. Fue miembro del coro de cámara UM por una década y ha dirigido ensambles vocales dentro de la comunidad universitaria. Su principal interés en la docencia y en la investigación social es contribuir al desarrollo crítico de los estudiantes para aportar a la transformación social con un sentido humanista.

Eyleen América Mercado Gómez

Licenciada en Psicología Educativa, por la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco, titulada con mención honorífica, durante su formación profesional formo parte del proyecto educación Sensorial Experiencia Estética y Arte “EDUSEEA” en coordinación con la UPN- PRODEP, como becaria, fue colaboradora en el taller Educación Sensorial y Experiencia cinematográfica.

Algunos de sus acercamiento a la disciplina artística, se deben a su Participo como tutora comunitaria de verdad por el Consejo Nacional De Fomento Educativo (CONAFE), donde a través del arte y la cultura creo ambientes educativos enfocados en el desarrollo de la experiencia sensorial, Durante su proceso educativo, tuvo inserción como Psicóloga Educativa en el museo Universum de la UNAM, colaborando en el departamento de divulgación científica, desde la curaduría Educativa del museo, donde diseño la propuesta de un museo itinerante encargado de la importancia de la preservación de la reserva ecológica del Pedregal de San Ángel en la CDMX, sus aportaciones al ámbito educativo esta basado en la profesionalización de los maestros apostando por la experiencia estética y la educación sensorial como una vía para la mejora en la formación continua. Actualmente se encuentra cursando su maestría en Educación y Docencia por parte de la Universidad Tecnológica Latinoamericana con vinculación a Unicef.

Luz María Leal Zamorano

En su formación académica ha realizado estudios de Diseño en Artes Visuales, Licenciatura en Docencia del Arte y Licenciatura en Restauración de Bienes Muebles en la Universidad Autónoma de Querétaro. Tiene un posgrado en Especialidad en Proyectos Artísticos, También en la UAQ. Y Cursó la Maestría en Educación en la Escuela Normal Superior de Querétaro, titulada con la tesis “Propuesta de fortalecimiento curricular para la Licenciatura en Restauración de Bienes Muebles de la Universidad Autónoma de Querétaro”

Cuenta con su participación como encargada y/o asesor técnico en la ejecución de más de 100 proyectos monumentales de conservación – restauración de Bienes Muebles asociados a Inmuebles en diversos contratos, con Gobierno Federal, Estatales y Municipales, así como particulares. en varios estados de la república mexicana.

Actualmente Es docente y miembro de la Academia de Investigación de la Licenciatura en Restauración de Bienes Muebles de la Facultad de Bellas Artes de la UAQ. Realiza Asesoría técnica en la elaboración y ejecución de proyectos de restauración de bienes muebles y bienes muebles asociados a inmuebles, incluyendo proyectos con daños por sismos. Colabora en procesos de vinculación para la intervención de proyectos de restauración entre la Universidad, las instituciones y la empresa privada.

Abdiel Yered González López

Originario de la Ciudad de México realizó sus estudios de Licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, en 2020 obtuvo el grado como Licenciado en Psicología Educativa.

Al a la par fue becario en el marco de la investigación “Atisbos a un Taller de Experiencia Cinematográfica desde la Educación Sensorial” del Proyecto PRODEP 116: “Educación Sensorial, Experiencia Estética y Arte” (EDUSEEA), por parte del Área Académica 3: “Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes”, en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

Esta investigación dio pauta al trabajo de tesis titulado *Implicaciones de la educación artística como herramienta formativa de aprendizajes matemáticos en centro de atención múltiple* publicada en el año 2021 por parte de la Universidad.

Rocío Viruega Aranda

Originaria de la Ciudad de México. Su formación musical estuvo a cargo de las Maestras Ma. Luisa Cortinas, Consuelo López Ponce, Monique Rasetti y la Maestra Anikó Krisztina Deli con quien estudió la maestría. Egresada de la Escuela Nacional de Música de la UNAM recibió la medalla Gabino Barreda, otorgada por la UNAM al promedio más alto de cada generación. Desde el 2003 ha desempeñado una constante actividad pedagógica enfocándose en la enseñanza del piano en los niveles básico y medio a niños y adolescentes. Cursó la Maestría en Música con la especialidad de educación musical, con un enfoque dirigido a la pedagogía del piano. Ha participado en diversos cursos de interpretación pianística y de especialización en el área pedagógica. Actualmente imparte clases en la Facultad de Música como maestra definitiva en la asignatura de piano en los ciclos de iniciación musical, propedéutico y en la licenciatura de educación musical. En las últimas ediciones del Concurso Interno de Piano de la Facultad, sus alumnos del CIM han sido premiados dentro de los primeros lugares.

A partir del año 2014 participa en el PROYECTO DE INICACIÓN TEMPRANA AL INSTRUMENTO, el cual ha sido presentado en distintos Coloquios y Foros de Educación Musical a nivel nacional.

Silvia Alonso Abreu

De origen cubano. Graduada del Instituto Superior de Arte de La Habana (1986), en Licenciatura en Música con especialidad en Piano. Posee estudios de Maestría en Música en el área de Interpretación Musical (UNAM).

Profesora con más de 25 años de experiencia pedagógica musical desarrollada en Cuba y México en diferentes niveles de enseñanza.

Desde 1999 labora en la ENM, hoy Facultad de Música de la UNAM, desempeñándose como profesora y pianista acompañante, participando en múltiples festivales y eventos artísticos en diferentes salas de concierto en la Ciudad de México

y otros estados, así como congresos, conferencias, jurado de concursos, festivales, recitales como solista e integrante de grupos de cámara como el Dúo Transparencia, Istria Ensamble, entre otros, desarrollando además labor investigativa en el campo de la pedagogía y la interpretación musical.

Jennifer Rodríguez Medina

Nacida en Pereira, Colombia el 6 de abril de 1992. Guitarrista, docente e investigadora egresada de la licenciatura en música del programa de Cuerdas Típicas perteneciente a la Universidad Tecnológica de Pereira. La pasión por la guitarra y por las músicas tradicionales colombianas la ha llevado a realzar el valor de la guitarra como instrumento capaz de ejercer un papel protagónico dentro de los grupos de cámara. Durante esta exploración perteneció a ensambles reconocidos a nivel nacional e internacional como: el Trío Instrumental Bachué, ganadoras de los festivales más importantes de la música andina colombiana y de la Convocatoria Estímulos Beca de Circulación Nacional para solistas y agrupaciones del ministerio de Cultura de Colombia 1er ciclo 2015.

De igual manera, hizo parte de la Estudiantina Sinapsis y la Orquesta de Cuerdas Pulsadas de Risaralda. En esta última estuvo como jefe de línea de las guitarras dos y como docente. Fue directora de la orquesta juvenil de guitarras de la secretaria de cultura de Pereira y docente de guitarra.

Además de su activismo musical, la enseñanza ha estado presente durante toda su carrera, por lo que, en su camino como instrumentista y como docente fue encontrando problemas que afectaban el proceso de aprendizaje, lo que le impulsa hacia la reflexión e investigación sobre la formación guitarrística en Latinoamérica, por esto, en el 2019 ingresa a la maestría en Educación y Expresión para las Artes de la Universidad de Guadalajara y termina en el 2021. Presenta como tesis una propuesta pedagógica para la enseñanza de la guitarra en niños de 9 a 11 años. Actualmente continua su investigación siendo consiente que este tema apenas es una pequeña parte de un mar de incertidumbres y posibilidades.

Erik Rodrigo Simón Serrano

Nacido en Ciudad de México. Egresado de la licenciatura en Psicología Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. Realizó una estancia académica en la Universidad San Sebastián en Santiago de Chile, en donde profundizó en estudios en psicología clínica y laboral. Participó en la presentación “Movimiento estudiantil 1968 y educación actual en México” en el marco de estudios en psicología comunitaria en comparativa educación en Chile y México. Ponente en el coloquio “Des-encuentros amorosos” con la presentación del trabajo “Los desen-cuentros amorosos en la vida cotidiana o la normalidad de la soledad” dentro del ciclo de cine debate con enfoque psicoanalítico por la Universidad del Claustro de Sor Juana, en donde destacó su participación como invitado de una institución con enfoque educativo. Becario por la Fundación Telmex a lo largo de sus estudios universitarios, con capacitaciones constantes en diversos temas y asistencia a eventos culturales de la misma fundación. Becario en el proyecto de investigación “Experiencia estética y arte: aproximaciones a los sentidos mediante la educación sensorial” por UPN-CA-116. Actualmente se desarrolla en el sector privado dentro del área de recursos humanos y capacitación, contribuyendo a la difusión de la cultura del entretenimiento oriental. Lidera un proyecto personal, junto con colegas, para la difusión local de la educación a través del arte en redes sociales y presencia psicológica profesional en su contexto.

Johana Plascencia

Actualmente es doctoranda en Ciencias Sociales con especialidad en Política y Cultura, en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, CUCSH. Maestría en Educación y Expresión para las Artes por la Universidad de Guadalajara, CUAAD (2020). Curso de Derecho Cultural y Control Social Glocal y Global, por el Instituto Nacional de Estudios en Derecho Cultural. Curso de Nuevas Tendencias Artísticas en la U de G (2019). Diplomado en Formación Empresarial para el Sector

Creativo y Cultural por la Secretaría de Cultura de Jalisco. Master en Marketing por el ICW (2014). Licenciada en Artes Visuales por la UNAM, Facultad de Arte y Diseño (2009).

Sus líneas investigación se centran en el Muralismo Mexicano y en resignificar a la mujer en la política y en las artes. En su trayectoria como investigador se encuentran conferencias, ponencias, congresos y artículos publicados.

En la producción artística tiene más de 10 exposiciones individuales, más de 20 colectivas. Al tener una producción considerable de murales dentro y fuera del país, ha sido merecedora de premios y reconocimientos como representante muralista en México y en el extranjero, algunas de sus obras se encuentran patrimonio histórico.

La presente edición de
Reflexiones actuales sobre arte y cultura, Volumen I. Arte y educación
fue maquetada por Cynthia Ibarra y José Antonio Tostado,
en la Coordinación de Artes Ediciones de la FBA
de la Universidad Autónoma de Querétaro.
El cuidado de la edición estuvo a cargo de León Felipe Barrón Rosas.
Se publicó en noviembre de 2021, en Santiago de Querétaro, Qro., México.

El libro *Reflexiones actuales sobre arte y cultura, Volumen I. Arte y educación* reúne varios textos que abordan el arte y la educación desde perspectivas diversas. En este trabajo convergen planteamientos y contextos artístico-educativos que permiten identificar al arte como medio para conseguir objetivos esenciales para el ámbito artístico, como el desarrollo de habilidades musicales en el caso de dicha disciplina, y otros más, que son externos al propio arte, como la consecución de experiencias de aprendizaje en el caso de una formación educativa.

Cada una de las contribuciones presentes en el libro invita a pensar que el arte y la educación por el arte son de suma importancia en la vida del ser humano, definen la percepción de realidades, construyen una formación particular, detonan discusiones, generan teorizaciones, impulsan propuestas de intervención, motivan la creatividad y conmocionan interiores.



Coordinación de
Artes Ediciones
FACULTAD DE BELLAS ARTES



Imagen/Producción
Editorial
FACULTAD DE BELLAS ARTES

