



Universidad Nacional Autónoma de México

POSGRADO EN ARTES Y DISEÑO

División de Estudios de Posgrado

Facultad de Artes y Diseño

Educación artística-visual y desarrollo en infancias socialmente vulnerables.

Dos estudios de caso comparativos entre una primaria indígena urbana y una rural.

TESIS

que para optar por el grado de

Doctora en Artes y Diseño

PRESENTA:

María Fernanda Álvarez Gil

DIRECTORA DE TESIS:

Dra. María Elena Martínez Durán, Facultad de Artes y Diseño

COMITÉ TUTOR:

Dr. Lauro Garfias Campos, Facultad de Artes y Diseño

Dra. Marina Garone Gravier, Instituto de Investigaciones Bibliográficas

LECTORAS:

Mtra. Martha Corenstein Zaslav, Facultad de Filosofía y Letras

Dra. Sandra Soltero Leal, Facultad de Artes y Diseño

Ciudad Universitaria, Ciudad de México, diciembre 2016.





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas

Tesis Digitales

Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dedico esta tesis a los niños, a los que hoy son y a los que todos fuimos.

Está muy particularmente dedicada a los niños de Chimalhuacán y de la montaña de Guerrero participantes en el proyecto.

Gracias por su alegría, frescura, cariño, esfuerzo, talento, espontaneidad, curiosidad, entusiasmo y colaboración.

Son unos grandes maestros de vida.

Esta tesis la hicieron ellos, es de ellos y para ellos.

¶



agradezco también profundamente:

A la Universidad Nacional Autónoma de México,
a la Facultad y al Posgrado en Artes y Diseño
cuyo apoyo y beca hicieron posible esta investigación.

Al Posgrado en Historia del Arte de la UNAM
por haber profundizado y ensanchado mi conciencia social en relación al arte.

A la Escuela Nacional de Trabajo Social de la UNAM,
por haberme acercado un poco más a la consecución de este estudio.

A la doctora María Elena Martínez Durán,
por la gran y necesaria libertad en su tutoría y la enorme confianza que ésta implica,
además de sus contribuciones.

Al doctor Lauro Garfias Campos
por su puntual y generosa asesoría y sus certeras aportaciones.

A la doctora Marina Garone Gravier
por su valioso, riguroso y comprometido acompañamiento y sus sólidos aportes.

A la doctora Sandra Soltero Leal
por su detallada lectura y correcciones, su profesionalidad y calidad humana.

A mi querida Martha Corenstein
por su gran amistad, sabiduría, generosidad y sobre todo su importante conocimiento
y acompañamiento metodológico, comprometidos y desinteresados sin los cuales,
simplemente, esta tesis no se hubiera podido hacer.

A mi también muy querida Claudia Bataller,
maestra de vida, por haberme inculcado y contagiado desde hace tanto,
entre otras muchas cosas buenas, el amor a la educación.

A Marcela Gómez Sollano
por sus clases, apoyo, solidaridad y por siempre haber creído en este proyecto.

A Ale Valenzuela, Eduardo y Edgar
por su siempre buena atención y disposición.

A Carmen Istiart y a Roberto Hernández,
por su eficacia y amabilidad.

A Cristina Henríquez Bremer
y a la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas
por su apoyo y solidaria canalización hacia la escuela de Chimalhuacán, Estado de México.

A la comunidad educativa de la Escuela Primaria Indígena
Vicente Lombardo Toledano de Chimalhuacán, Estado de México,
por permitirme trabajar ahí.

Un especial y profundo agradecimiento a la profesora María del Carmen Solís
por recibirme tan cálidamente y darme total libertad para realizar el trabajo de campo
en la Escuela VLT que tan digna y eficazmente dirige.

A los maestros Nereyda Martínez Guzmán y Federico Martínez Hernández,
por su paciencia, colaboración, información y sus contribuciones
durante las intervenciones artísticas, entrevistas y observaciones
en sus respectivos grupos. La tesis no sería la misma sin sus valiosas aportaciones.

Al maestro Cirilo Rojas Durán y a la maestra Ofelia Antonio Santiago,
y de nuevo a los maestros Nereyda Martínez y Federico Martínez,
por su gran interés en la formación docente en artes visuales y la excelente aplicación
de la transversalidad que lograron con sus alumnos.
Gracias infinitas por hacer sentir y ver que es posible multiplicar esto.

A todos los padres y familiares de los alumnos
que gustosos participaron en las actividades conjuntas y me permitieron entrevistarlos.

A Valentin Hernández, al profe Nacho, a la señora Ángela y a la Policía Comunitaria,
quienes me ayudaron a contactar a la comunidad de Colombia de Guadalupe
y a la Escuela Primaria Indígena Alfonso Fabila, en Malinaltepec, Guerrero.

A la comunidad educativa de la Escuela Primaria Indígena Alfonso Fabila.

Al director Nicolás Merino Deaquino,
por su total apoyo y confianza.

A la maestra Luz Elena Cantú y al maestro Fabián Nicolás Martínez,
por su colaboración en el aula y sus agradables pláticas
que tanto me ilustraron sobre la escuela, el pueblo y el Estado.

A los padres y familiares que entusiasmados participaron en las actividades de arte
y me permitieron entrevistarlos.

A la familia Damián Jerónimo
quienes tan amablemente me hospedaron: Augusta, el maestro Crescencio,
Loret y muy especialmente a Manuel, mi gran colaborador adolescente.

A todo el pueblo de Colombia de Guadalupe.

Al Programa Aprendiendo a Través del Arte del Guggenheim en México
donde aprendí tan bien y de forma empírica, a aplicar la transversalidad.

A Mayra Ibarra y al Centro Nacional de las Artes
por el excelente Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes
en la Educación Básica y su labor formativa con los maestros.

A mis padres,
gracias por alentarme siempre a tomar mis propias decisiones,
por respetarlas y por dejarme equivocarme.

A mis hermanos Diego, Alonso y Mariana,
principales compañeros de juego y de tantas otras cosas en nuestra infancia.

Por orden de aparición:

A Belén, Lorea, Aranza, Santiago G., Javier, Rodrigo, Gonzalo y Santiago A.,
gracias por permitirme verlos crecer y por todos los bellos
e inolvidables momentos compartidos.

A todos mis alumnos a lo largo de mi trayecto de vida.

A la familia Hofmann Michel,
siempre ahí, siempre presentes, siempre incondicionales, desde hace tanto...
no hay suficientes palabras de agradecimiento.

A Paola y a Edda Gómez Panzani †,
tan presentes y tan ausentes ahora.

A mis entrañables amigos,
quienes han tenido siempre la grandeza y autenticidad de celebrar conmigo,
casi más que yo, mis no muy excesivos triunfos.

A Leti y Miguel,
por su buena compañía.

A los compañeros del Parque Arturo Mundet y a Victor Solís
por siempre apoyarme y permitirme ausentarme de mis clases
para realizar el trabajo de campo en Guerrero.

A todos los compañeros de camino y de aprendizajes.

A mi Poder Superior.



GRACIAS





Título original: *Educación artística-visual y desarrollo en infancias socialmente vulnerables. Dos estudios de caso comparativos entre una primaria indígena urbana y una rural.*
Escrito por: María Fernanda Álvarez Gil

Diseño editorial por: *Thésika - Diseño de tesis*
© Derechos reservados (las imágenes usadas en el diseño de este documento fueron adquiridas legalmente por *Thésika.mx*. El autor conserva todos los derechos).
contacto@thesika.com.mx | www.thesika.mx
Impreso en la CDMX durante 2016.

Composición & Diseño editorial: J. Martín Rejón (*Thésika*)
Diseño de cubierta & Encuadernación: J. Martín Rejón (*Thésika*)
Corrección ortográfica: María Fernanda Álvarez Gil

*Educación artística-visual y desarrollo
en infancias socialmente vulnerables.*

*Dos estudios de caso comparativos
entre una primaria indígena urbana y una rural.*

✦ ✦ ✦

MARÍA FERNANDA ÁLVAREZ GIL



**EDUCACIÓN ARTÍSTICO-VISUAL Y DESARROLLO
EN INFANCIAS SOCIALMENTE VULNERABLES.
DOS ESTUDIOS DE CASO COMPARATIVOS ENTRE
UNA PRIMARIA INDÍGENA URBANA Y UNA
RURAL**

PRESENTA

MARÍA FERNANDA ÁLVAREZ GIL

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. MARÍA ELENA MARTÍNEZ DURÁN

SÍNODO:

MTRA. MARTHA CORENSTEIN ZASLAV

DR. LAURO GARFIAS CAMPOS

DRA. MARINA GARONE GRAVIER

DRA. SANDRA SOLTERO LEAL

I- OBJETIVOS PRINCIPALES Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

II- LA ETNOGRAFÍA EDUCATIVA COMO METODOLOGÍA

III- LAS CORRIENTES TEÓRICO-PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA QUE SUSTENTAN LA INVESTIGACIÓN

IV- EJEMPLOS DE APLICACIÓN PRÁCTICA

V- COMPARATIVA Y CONCLUSIONES

VI- APORTACIONES

VII- PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN

I- OBJETIVOS PRINCIPALES Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1. Investigar ¿de qué manera la educación artística favorece **el desarrollo artístico, social y curricular de niños indígenas** en situación socio-económicamente vulnerable en dos escuelas de contextos urbano y rural ?
2. Demostrar ¿cómo esta educación puede recuperar y fortalecer, a través de aspectos artísticos, sociales y curriculares, **el sentido de identidad indígena originaria** de niños pertenecientes a estos contextos?

II. LA ETNOGRAFÍA EDUCATIVA

¿ POR QUÉ ETNOGRAFÍA?

LA ETNOGRAFÍA COMO TEORÍA Y METODOLOGÍA

- Porque es un método de investigación que parte del **estar allí** del investigador durante el trabajo de campo en las comunidades estudiadas en su lugar natural de vida, estudio o trabajo.
- Este método permite conocer directamente **los contextos** dónde se producen los acontecimientos.
- También facilita observar e intervenir en **los procesos de enseñanza-aprendizaje** que ocurren en los alumnos en el aula, en este caso con actividades artístico-visuales.

LA ETNOGRAFÍA COMO TEORÍA Y METODOLOGÍA

- Para la etnografía educativa **Elsie Rockwell**, esta metodología, al registrar experiencias y sucesos que de otra forma no son consignados, **le da voz y visibilidad a quien generalmente no la tiene**, en este caso **niños indígenas de contextos vulnerables**, a sus maestros y familiares, teniendo **su visión el mismo valor** que la del investigador.
- A través de la etnografía, el trabajo de campo y la descripción densa de **Clifford Geertz (1926-2006)**, se desentrañan e interpretan en los grupos humanos, en este caso las escuelas, **estructuras de significado culturales, simbólicas y sociales** que de otra manera no se advierten.

LOS ESTUDIOS DE CASO COMPARATIVOS DENTRO DE LA ETNOGRAFÍA EDUCATIVA

- En educación, los estudios de caso investigan **cualitativamente los acontecimientos en su particularidad y profundidad** generando conocimientos **in situ** que enfoques más positivistas no consiguen.
- En esta investigación, se utilizó un modelo de **estudios de caso múltiples** compuestos por:
 - **Estudio de caso 1** en una **Primaria indígena urbana** con dos sub-casos que corresponden a un grupo de **2° Grado** y un grupo de **5° Grado**.
 - **Estudio de casos 2** en una **Primaria indígena rural** con dos sub-casos que corresponden a un grupo de **2° Grado** y un grupo de **5° Grado**.
- Se hizo una **comparativa con similitudes, diferencias y contrastes** para enriquecer, ahondar y fortalecer la indagación.

INSTRUMENTOS Y MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA

ESTUDIOS DE CASO COMPARATIVOS QUE INCLUYEN:

- **Trabajo de campo:** estudio de casos en un contexto urbano y en un contexto rural.
- **Instrumentos de recolección de datos:** intervención artístico-educativa, observación participante, diario de campo, entrevistas a profundidad estructuradas y semi-estructuradas, cuestionarios, registro fotográfico
- **Representaciones sociales:** actividades, cuestionarios, entrevistas, grabaciones que dan cuenta sobre el imaginario colectivo de un grupo de acuerdo a ciertos temas según el sentido común, tradiciones, experiencias, medios de comunicación, educación, etc.

ESQUEMA DEL MÉTODO DE TRABAJO DE CAMPO CON **INTERVENCIÓN** ARTÍSTICO-EDUCATIVA:



III. TEORÍAS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICO-VISUAL QUE SUSTENTARON LA INVESTIGACIÓN

**SE ESTUDIAN 3 ASPECTOS DEL DESARROLLO
EN EL NIÑO DE ACUERDO A 3 CORRIENTES DE
EDUCACIÓN ARTÍSTICA (EA):**

1. DESARROLLO ARTÍSTICO: CORRIENTES EXPRESIONISTA Y POR LA PAZ.

- Busca motivar a través de la EA la **libre expresión y creatividad** individual en el niño.
- La expresión plástica es vista como un **proceso** que **complementa otros desarrollos infantiles** como el creativo, el social, el intelectual, el motriz.
- La EA **integra** lo afectivo con lo mental y permite al niño **tomar imaginativamente su lugar** en el mundo.

2. DESARROLLO SOCIAL: RECONSTRUCCIONISMO SOCIAL Y POSMODERNO EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

- Surge con **John Dewey (1859-1952)** en los años 30 del siglo pasado. Busca **reconstruir**, a través de la EA vinculada con otras disciplinas, **la sociedad en crisis** con proyectos **colectivos** y comunitarios que tengan que ver con las **realidades y experiencias** cotidianas del alumnado
- el reconstruccionismo posmoderno pretende promover con la EA **la multiculturalidad, la inclusión, la crítica y la integración social así como dar voz a las minorías**, también para mejorar el mundo que le tocó vivir al alumno. (**A.M. Barbosa, A. Efland, K. Freedman, P. Stuhr, Imanol Agirre**)

3. DESARROLLO CURRICULAR: EDUCACIÓN A TRAVÉS DEL ARTE, TRANVERSALIDAD Y CURRÍCULO INTEGRADO

- Derivada de la misma corriente reconstruccionista, la educación a través del arte busca, a través de actividades artísticas en el aula, **interrelacionar transversalmente** diferentes **materias y contenidos curriculares** para generar **aprendizajes significativos** en los alumnos.

IV. EJEMPLOS DE SU APLICACIÓN PRÁCTICA EN UN CONTEXTO INDÍGENA URBANO Y UNO RURAL

CASO 1: PRIMARIA INDÍGENA URBANA VICENTE LOMBARDO TOLEDANO, CHIMALHUACÁN, EDOMEX

CONTEXTO:

- Zona de población migrante del interior de la república de 1era y 2da generación
- Población indígena o de origen indígena multiétnica en su mayoría pero hablan español
- Nivel socio-económico bajo

2 Grupos:

- Maestra Nereyda Martínez, 2º Grado (6-7 años)
- Maestro Federico Martínez, 5º Grado (9-10 años)



CASO 2: PRIMARIA INDÍGENA RURAL ALFONSO FABILA, COLOMBIA DE GUADALUPE, MALINALTEPEC, GUERRERO

CONTEXTO:

- Escuela rural indígena bilingüe de la montaña de Guerrero.
- Etnia y lengua Me'Phaa o Tlapaneca
- Nivel socio-económico muy bajo

2 grupos:

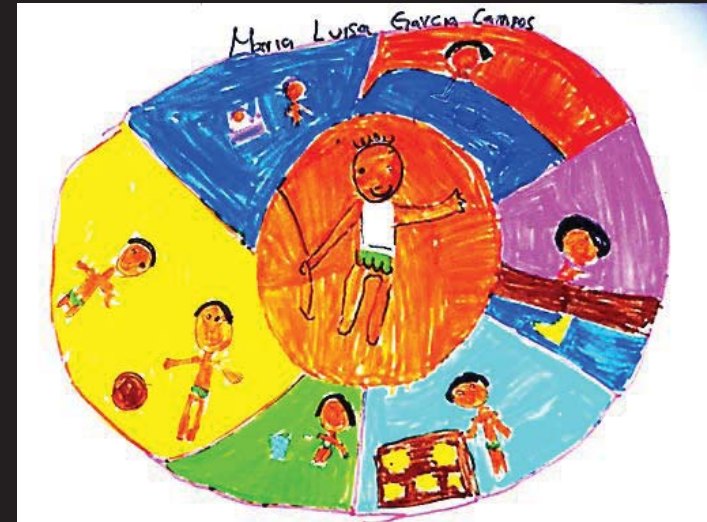
- Maestra Luz Elena de Aquino, 2° Grado (6-7 años)
- Maestro Fabián Nicolás Martínez, 5° Grado (9-10 años)



2° GRADO

Caso 1 y Caso 2. Tema curricular: El pasado en mi comunidad.

Actividad: Interpretar visualmente un calendario prehispánico



Caso 1 y Caso 2. Tema curricular: El presente en mi comunidad.

Actividad: Realizar un calendario actual con mi mes de nacimiento



Caso 1 y caso 2. Tema curricular: Diversidad natural en México

Actividad: Mosaicos sobre paisajes naturales de México.
La selva



Caso 1 y caso 2. Tema curricular: Diversidad natural en México

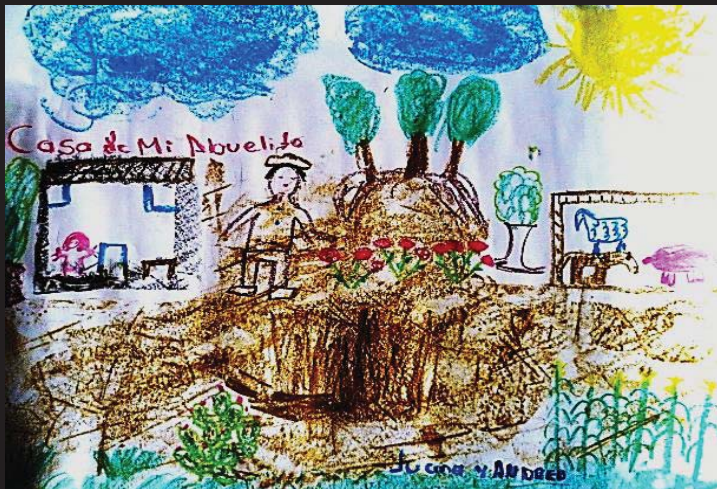
Actividad: Mosaicos sobre paisajes naturales de México.
La montaña



Caso 1 y caso 2. Temas curriculares:

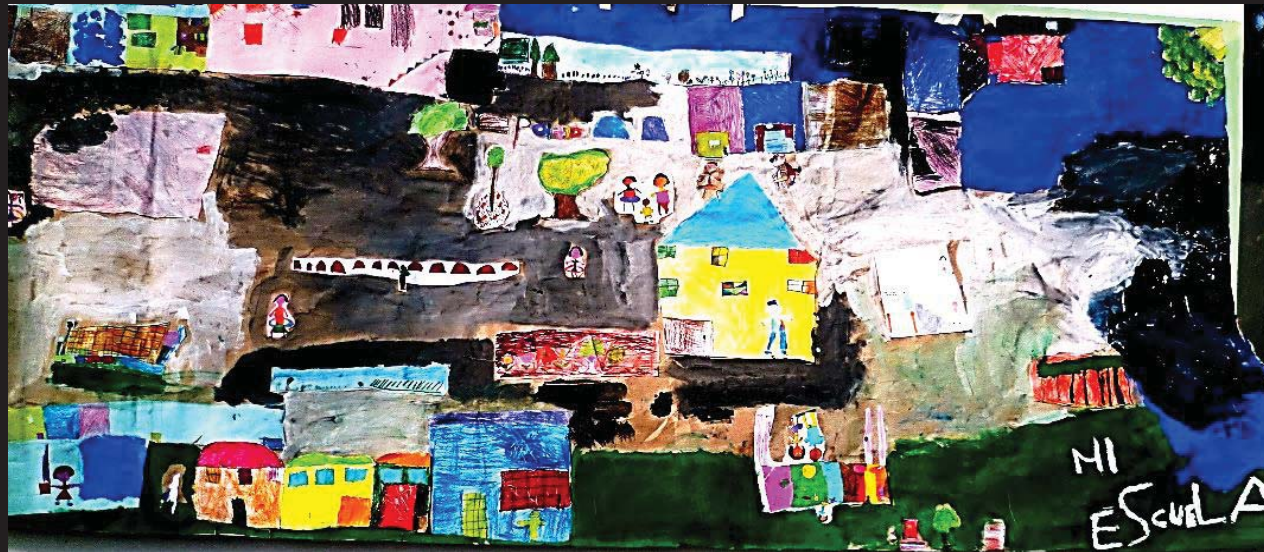
La migración en mi comunidad. La vida diaria en mi comunidad

Actividad: Realizar con familiares una composición sobre su historia migratoria y sobre su comunidad con gises mojados



Caso 1 y caso 2. Tema curricular: Conocemos y mejoramos nuestra comunidad

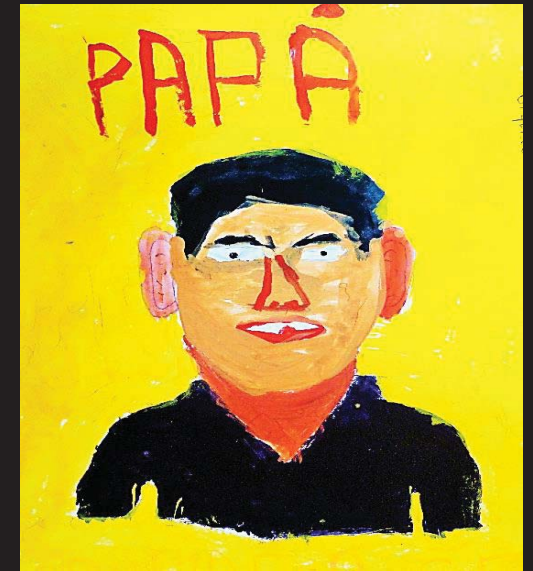
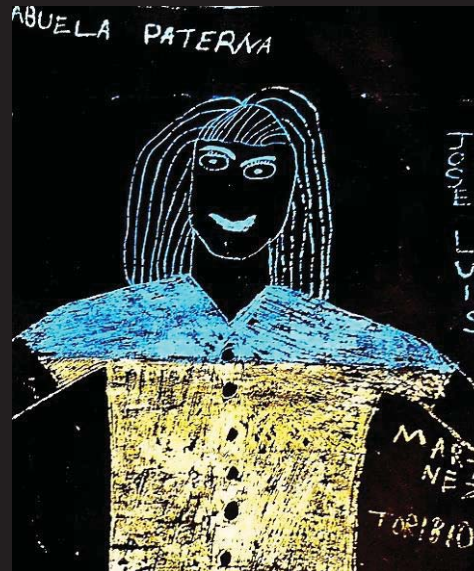
Actividad: Mural con el tema de mi escuela



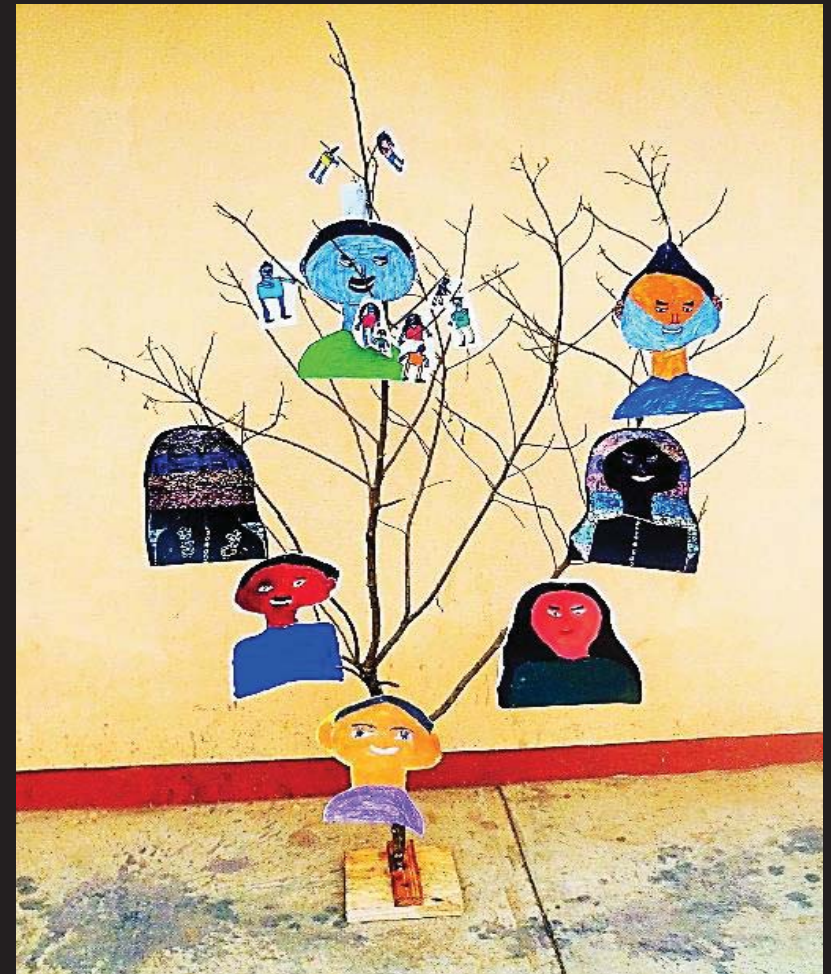
5° GRADO

Caso 1 y Caso 2. Tema curricular: Niñas y niños que construyen su identidad.

Actividad: Realizar un árbol genealógico con imágenes

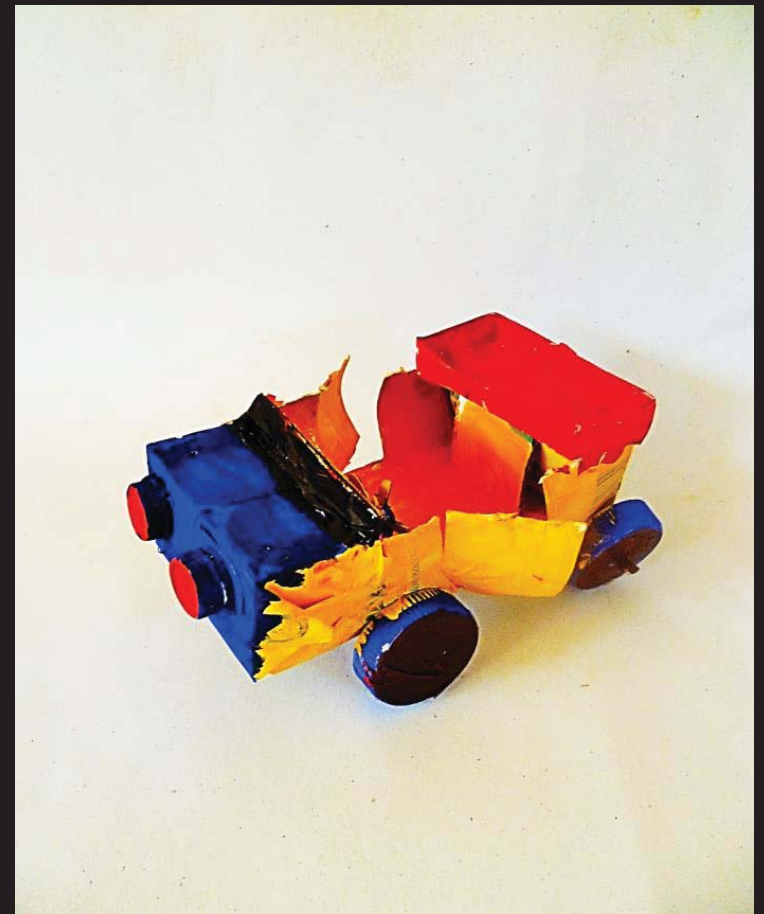


Caso 1 y Caso 2. Árbol genealógico terminado



Caso 1 y Caso 2. Tema curricular: Cuidemos el mundo. Prioridades ambientales

Actividad: Ejercicio sobre contaminación con material de reciclaje



Caso 2. Tema curricular: Población mundial y cultura

Actividad: Móvil de los colores humanos



Caso 1 y Caso 2: móvil de los colores humanos terminado



Caso 1. Tema curricular: La migración. Espacio geográfico y mapas

Actividad: Crear una composición plástica a partir de la cartografía de su estado de origen



Caso 2. Tema curricular: Diversidad cultural y discriminación

Actividad: Hacer *collages* con el tema de la diversidad y la discriminación



V. COMPARATIVA Y PRINCIPALES CONCLUSIONES

Puntos en común entre las dos escuelas:

1. El aprendizaje del arte y su relación con el **entorno**

- Aprendizaje en el alumno a partir de las **vivencias y experiencias de su medio** y de su vida vinculándolo con las actividades artísticas. A la vez estas actividades artísticas le permiten conocer mejor su entorno, **apropiárselo y tomar su lugar en él.**
- **Ejemplos:** la representación de su barrio en Chimalhuacán; la relación con la naturaleza en la montaña de Guerrero; colores y espacio locales en los murales de su escuela; mosaico de la montaña; vivencia familiar de la migración en Chimalhuacán; vivencia de la identidad indígena.

2. La educación artístico-visual y **la transversalidad**: el aprendizaje significativo:

- A través de la **interdisciplina** y la **transversalidad**, los niños de ambas localidades aprendieron y desarrollaron, además de las técnicas y aproximaciones artísticas, contenidos curriculares de materias como ciencias naturales y sociales, español, geografía, historia, ética.

3. La educación artística y el **reconstruccionismo social**:

- **Se sensibilizaron, tomaron consciencia crítica** e hicieron propuestas para entender y **transformar** para bien, la sociedad y el mundo a través de la educación artística, así como conocieron **otras realidades y contextos**.

4. La educación artística y los **vínculos** familiares y comunitarios

- Se generaron **espacios de interacción y convivencia** muy sanos, respetuosos y colaborativos entre alumnos, familiares y maestros.
- Se fortalecieron **vínculos familiares** en varios ejercicios trabajados juntos.

5. La enseñanza de las artes visuales y el desarrollo artístico:

- Aprendieron y desarrollaron en ambos contextos a través de las actividades, la creatividad, la expresividad, el aprendizaje de nociones compositivas, diferentes técnicas artísticas, la buena factura y el acabado de un trabajo.

Diferencias entre las dos escuelas:

1. Vivencia del **origen e identidad** de pueblos originarios:

- Chimalhuacán, Edomex, olvido, negación o **rechazo de su origen** indígena y **pérdida de la lengua** originaria.
- Colombia de Guadalupe, Guerrero, origen y modo de vida indígena asumido con **naturalidad y orgullo; lengua originaria (me'phaa) ligada a su origen, estilo de vida e identidad.**
- Chimalhuacán, Edomex, sentido comunitario menos arraigado
- Colombia de Guadalupe, Guerrero, **sentido comunitario más arraigado** y muy identificado con el modo de vida indígena.

2. Estilo de vida y educación

- Chimalhuacán, Edomex, niños con **más acceso a la tecnología** y más estimulados pero **más sedentarios.**
- Colombia de Guadalupe, Guerrero: niños con menos acceso a la tecnología pero juegan más al aire libre y entre ellos. Son **muy físicos y con mejor motricidad.**

- **Chimalhuacán, Edomex**, conocimiento de la diferencia entre el campo y la ciudad y **más familiarizados con los contenidos de los libros de texto.**
- **Colombia de Guadalupe, Guerrero**, fuerte vínculo con la naturaleza y los ciclos de la tierra pero **contenidos de los libros de texto descontextualizados de su realidad.**
- **Chimalhuacán, Edomex:** **mejor desarrollo racional**
- **Colombia de Guadalupe, Guerrero:** **mejor desarrollo motor y artístico- visual** pero menor desarrollo discursivo debido en parte a la lengua y la descontextualización de los contenidos de los libros de texto

CONCLUSIONES Y RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- Todo lo visto responde a la primera pregunta de investigación sobre la manera en que la educación artística **puede fomentar muy positivamente el desarrollo social, curricular y artístico** de niños indígenas urbanos y rurales de contextos socio-económicamente vulnerables.
- De igual manera, con varios ejercicios y con la metodología de las **representaciones sociales**, los niños se cuestionaron y trabajaron sobre su propio **origen e identidad para reconocerlo, recuperarlo o fortalecerlo.**
- A través de los trabajos artístico-visuales, los testimonios y entrevistas, los cuestionarios y evaluaciones, se les **dio voz y visibilidad** a los actores principales: **los niños indígenas** y la comunidad educativa de esas escuelas como **maestros y padres de familia.**

VI- APORTACIONES Y LIMITACIONES

- Descubrir que la educación artístico-visual puede **complementar** de manera muy importante la enseñanza aprendizaje en **contextos indígenas bilingües**.
- → Esto puede compensar programas de estudios **homogeneizados** y pensados para un solo tipo de niño urbano y mestizo.
- La educación artístico-visual como **herramienta docente** en diferentes materias curriculares para los profesores→ Manual de formación docente
- Limitaciones: Falta de recursos, inercias y desinterés institucional

VII. Prospectiva de la investigación

- Ampliar la investigación **en otros contextos indígenas bilingües**, relacionando **la producción de imágenes con el contexto y con el aprendizaje de la(s) lengua(s)**.
- Ampliar la investigación en **otros ciclos y niveles académicos**.
- Hacer **investigación-acción y círculos de cultura** junto con maestros de grupo y comunidades educativas para **multiplicar el modelo** y hacerlos **co-responsables** de los procesos y aprendizajes.
- **Formar** en educación artística y en transversalidad a los futuros maestros **a nivel profesional**.

Índice

INTRODUCCIÓN | 12

- Implicación como investigadora | 12
- Problemática | 13
- Marco jurídico | 14
- Objetivos y resúmenes de capítulo | 15
- Estado del arte | 16

CAPÍTULO 1: METODOLOGÍA ETNOGRÁFICA INTERPRETATIVA CON

DOBLE ESTUDIO DE CASOS. | 19

- Preguntas de investigación | 20
- Propuesta metodológica | 21
- El enfoque etnográfico-educativo: contexto, procesos e interacciones sociales | 21
 - La etnografía como enfoque teórico-metodológico | 21
 - El contexto | 22
 - Los procesos | 22
 - Identidad y producción de significados en los alumnos | 23
- El estudio de casos múltiple, comparativo y contrastado | 24
 - El estudio de casos | 24
 - El estudio de casos múltiple | 24
- La intervención artística-educativa | 25
 - La intervención artística-educativa y la transversalidad | 25
 - La intervención artística-educativa y el aprendizaje significativo | 26
- Las herramientas e instrumentos metodológicos para la recolección de información | 26
 - Observaciones y diario de campo | 26
 - Entrevistas y cuestionarios | 27
 - Análisis- interpretación | 27
 - Las descripciones | 27
 - Las representaciones sociales | 28
 - Los análisis e interpretaciones | 28

CAPÍTULO 2: EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y DESARROLLO INTEGRAL EN LA INFANCIA. UN ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO. | 31

- Modernidad y posmodernidad como perspectivas culturales en arte, etnografía y educación | 32
- La posmodernidad como crítica cultural de una modernidad fallida | 33
 - El proyecto utópico y universalista de la modernidad, la modernización y las diferentes modernidades | 33
 - Las primeras vanguardias artísticas: cuestionamientos socio-culturales a la modernidad occidental y búsquedas por cambiar la vida | 34
 - La institucionalización de las vanguardias y el surgimiento de la posmodernidad | 36
 - La modernidad y posmodernidad latinoamericana: un doble discurso desde las hegemonías | 37
- La modernidad y la posmodernidad en etnografía: recuperación de un proyecto pluralista, relativista y fragmentario | 38
 - La modernidad en etnografía: universalismo frente a pluralismo y relativismo | 38
 - Collages, fragmentaciones y polifonías etnográficas | 39
 - La experiencia en la etnografía posmoderna | 40
 - Clifford Geertz: narración y descripción densa | 41
 - Interpretaciones post-coloniales y posmodernas | 42
- Modernidad y posmodernidad en educación | 43
 - Sobre el proyecto de la modernidad en educación | 43
 - Sobre la crítica a la modernidad educativa y el planteamiento posmoderno en educación | 44
 - Educación, pobreza y multiculturalidad | 44
 - Lengua originaria, discriminación y racismo | 45
- Educación artística para cambiar la vida: revisiones, actualidades y propuestas | 46
 - Sobre Paulo Freire y Joseph Beuys, pilares teórico-prácticos en la democratización de la educación y de la cultura. | 46

- Introducción a las tres corrientes artístico-educativas de acuerdo a los tres desarrollos infantiles estudiados | 47
- Desarrollo artístico: corriente expresiva-expresionista de la educación artística. La educación artística para la libertad y la paz | 50
 - Viktor Lowenfeld: procesos, identidad y subjetividad en el desarrollo de la capacidad creadora y expresiva infantil | 50
 - Herbert Read y la educación artística para la libertad y para la paz | 53
 - Aspectos de desarrollo artístico surgidos de la corriente expresionista y por la paz desde la etnografía educativa | 53
- Desarrollo social: las corrientes reconstruccionistas pragmática y posmoderna de la educación artística | 54
 - John Dewey y el reconstruccionismo pragmático y social de la educación artística | 55
 - El reconstruccionismo posmoderno de la educación artística | 58
 - Aspectos de desarrollo social surgidos de las corrientes reconstruccionistas | 61
- Desarrollo curricular: la transversalidad e interdisciplina para un aprendizaje significativo en el niño | 61
- La educación artística infantil en México hasta hoy: historia, propuestas y realidades | 65
 - Antecedentes históricos: la educación artística antes de la modernidad en México | 65
 - José Vasconcelos y la educación post-revolucionaria, las escuelas al aire libre y La Escuela Mexicana de Pintura y Escultura | 65
 - Justicia social e identidad nacional | 65
 - La educación artística-visual infantil en México desde los años sesenta hasta la actualidad | 66
 - Formación docente en artes: Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP) | 67
 - La educación artística en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) | 67

- CAPÍTULO 3: ESTUDIO DE CASOS 1 Y 2. SEGUIMIENTO, SISTEMATIZACIONES Y PRIMEROS RESULTADOS DE ÉSTAS ALTERNATIVAS EDUCATIVAS EN EL CONTEXTO INDÍGENA URBANO Y EN EL RURAL. | 69
- Estudio de caso 1: Escuela Primaria Indígena bilingüe Vicente Lombardo Toledano, Chimalhuacán, Estado de México | 70
- Contexto general de la escuela | 70
- La escuela Primaria Indígena bilingüe Vicente Lombardo Toledano | 74
- Estudio de caso 1, sub-caso 1: Grupo de 2º grado con la maestra Nereyda Martínez | 77
 - El grupo de 2ºA y la maestra Nereyda Martínez | 77
 - Ejercicio 1: Calendario prehispánico y calendario actual | 78
 - Ejercicio 2: La migración vista con mis familiares | 84
 - Ejercicio 3: Mosaico sobre la naturaleza en México y sus paisajes | 88
 - Ejercicio 4: Mural sobre mi escuela | 91
- Estudio de caso 1, sub-caso 2: Grupo de 5º grado con el maestro Federico Martínez | 94
 - El grupo 5º B y el maestro Federico Martínez | 94
 - Ejercicio 1: Árbol genealógico | 94
 - Ejercicio 2: Móvil de los colores humanos | 100
 - Ejercicio 3: Cartografía de la migración trabajada con los familiares | 105
 - Ejercicio 4: Contaminación y reciclaje | 109
 - Ejercicio 5: Collages sobre la diversidad y contra la discriminación | 112
- Estudio de casos 2: Escuela Primaria Indígena bilingüe de Colombia de Guadalupe, Malinaltepec, Guerrero | 117
- Contexto general de la escuela | 117
- Colombia de Guadalupe | 117
- La escuela Primaria Indígena bilingüe Alfonso Fabila en Colombia de Guadalupe | 122
- Estudio de casos 2, sub-caso 1: Grupo de 2º grado con la maestra Luz Elena Alonso Cantú | 124

<i>El grupo de 2°B y la maestra Luz Elena Alonso Cantú</i>	125
<i>Ejercicio 1: Calendario prehispánico y calendario actual</i>	125
<i>Ejercicio 2: El tema de mi comunidad trabajado con mis familiares</i>	129
<i>Ejercicio 3: Mosaico sobre la naturaleza en México y sus paisajes</i>	131
<i>Ejercicio 4: Mural sobre mi escuela</i>	134
Estudio de caso 2, sub-caso 2: Grupo de 5° grado con el maestro Fabián Nicolás Martínez	137
<i>El grupo 5° B y el maestro Fabián Nicolás Martínez</i>	137
<i>Ejercicio 1: Árbol genealógico</i>	137
<i>Ejercicio 2: Móvil de los colores humanos</i>	142
<i>Ejercicio 3: Cartografía del Estado de Guerrero trabajada con mis familiares</i>	147
<i>Ejercicio 4: Contaminación y reciclaje</i>	150
<i>Ejercicio 5: Collages sobre la diversidad y contra la discriminación</i>	152
CAPÍTULO 4: ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE LOS DOS CASOS Y CONCLUSIONES	157
Análisis comparativo entre los dos sub-casos de 2° grado	158
Análisis comparativo del desarrollo artístico entre los dos sub-casos de 2° grado	158
<i>Experimentación y aprendizaje de técnicas artísticas</i>	158
<i>Desarrollo de habilidades, soltura y confianza en sí mismos</i>	159
<i>Construcción de imágenes</i>	160
<i>Respuesta de los padres a la experiencia del arte</i>	160
Análisis comparativo del desarrollo social entre los dos sub-casos de 2° grado	161
<i>Origen indígena y migración</i>	161
<i>Reforzamiento de vínculos familiares y comunitarios</i>	161
<i>Socialización y trabajo en equipo</i>	162
Análisis comparativo del desarrollo curricular entre los dos sub-casos de 2° grado	162
<i>Aprendizajes significativos. Interacción entre experiencia y conocimiento</i>	262
<i>Otras habilidades y capacidades</i>	263

Análisis comparativo entre los dos sub-casos de 5° grado	164
Análisis comparativo del desarrollo artístico entre los sub-dos casos de 5° grado	164
<i>Experimentación y aprendizaje de técnicas artísticas</i>	164
<i>La creatividad</i>	164
<i>Los diferentes aprendizajes en relación a lo artístico</i>	165
<i>Respuesta de los padres a la experiencia del arte</i>	165
Análisis comparativo del desarrollo social entre los dos sub-casos de 5° grado	166
<i>Reforzamiento de vínculos familiares y comunitarios</i>	166
<i>Representaciones sociales sobre grupos étnicos o socio-económicos</i>	166
<i>Socialización y trabajo en equipo</i>	167
Análisis comparativo del desarrollo curricular entre los dos sub-casos de 5° grado	167
<i>Aprendizajes significativos. Interacción entre experiencia y conocimiento</i>	167
<i>Transversalidad</i>	168
Análisis comparativo de la evaluación de la educación artística implementada en los dos casos desde el punto de vista de los profesores involucrados	169
<i>Educación artística y autoestima</i>	169
<i>Educación artística y aprendizajes significativos</i>	169
<i>Educación artística y valores éticos y humanos</i>	169
<i>Educación artística y valoración de los orígenes e identidades indígenas</i>	169
<i>Educación artística como metodología didáctica para los maestros</i>	170
Análisis comparativo de la evaluación de la educación artística implementada en los dos casos desde el punto de vista de algunos padres de familia	170
CONCLUSIONES	173
BIBLIOGRAFÍA	183
LISTA DE TABLAS	187
LISTA DE IMÁGENES, DIAGRAMAS Y MAPAS	189

INTRODUCCIÓN



*Contar sus años no sabe,
y ya sabe que el sudar
es una corona grave
de sal para el labrador.*
- Miguel Hernández

Introducción

♦ Implicación como investigadora

En mi infancia nunca me gustó demasiado la escuela. Era de esas niñas extremadamente tímidas e introvertidas que se sientan al final de la clase y lo único que quieren es pasar desapercibidas y de ser posible tener el mínimo contacto con los profesores. La escuela a la que iba era bilingüe y el sistema educativo riguroso, estricto, muy estructurado y racional. Aprendí a leer y a escribir en una lengua que no se hablaba en casa. En tercero de primaria tuve una muy buena maestra que buscaba alternativas diferentes de enseñanza que involucraban, por ejemplo, teatro, juegos, títeres de calcetín y trabajos plásticos. El trabajo de este tipo que más se me grabó en la memoria, como uno de los momentos más agradables de mi educación primaria, fue un castillo medieval realizado en equipos de cuatro o cinco alumnos con cartones, papel, pegamento, pinturas, etcétera. Recuerdo, hasta hoy, haber trabajado muy a gusto con mis compañeros conviniendo y socializando más de lo habitual con ellos y también haber aprendido por qué se construían estos castillos, en qué épocas y las funciones de muchas de sus partes. Más adelante, al escoger una carrera, estaba indecisa entre filosofía, letras y artes plásticas. Las primeras dos me gustaban mucho, me apasionaban, pero me planteaban en general más preguntas que respuestas y yo en ese momento requería respuestas. Muchas veces el proceso creativo del arte respondía a mi búsqueda así que cuando fui aceptada en la escuela de arte La Esmeralda, opté por quedarme ahí, donde cursé la carrera de escultura. Saliendo de la Esmeralda trabajé en varias cosas pero sobre todo dando clases a personas de diferentes edades y estratos socio-económicos. Seguí también con mi labor creativa y en un momento me salió un trabajo en una organización, Aprendiendo a través del arte (Learning through art), que había traído del Museo Guggenheim de Nueva York una metodología de enseñanza del arte que se aplicaba con niños de sectores sociales más desprotegidos y de acuerdo al currículo escolar. Me fascinó ver los procesos y resultados que esta metodología generaba. Empecé la maestría en historia del arte en la Universidad Nacional Autónoma de México para, por un lado, ampliar mis conocimientos y bagaje teórico pero también para ensanchar mi posible campo

de enseñanza. En la UNAM aprendí mucho sobre arte moderno y contemporáneo y todos los cuestionamientos en relación a la función social del arte que, desde las primeras vanguardias hasta hoy, estos momentos y sus diferentes movimientos produjeron. Surgieron miles de preguntas interiores sobre el arte mismo y su función, sobre la propia práctica, dirección y por qué no decirlo, parte de mi propio sentido de trascendencia. Las clases y seminarios de historia del arte me movieron y conmovieron profundamente hablándome sobre las posibilidades de transformación social y humana que puede o no tener el arte. Pero de nuevo, sentía yo, las preguntas aunque hermosas por su profundidad y alcance espiritual, quedaban muchas veces abiertas y circunscritas a la parte teórica, al mundo de las ideas, a lo intangible del intelecto sin que muchas veces descendieran a la vida real y cotidiana. Mi gran inquietud en ese momento era, y me parece que sigue siendo, cómo conciliar teoría y praxis para que el hacer teórico y artístico de verdad cambien realidades sociales concretas. La respuesta, después de años de haber dado clases, fue casi obvia: en el aula, en la educación, en la enseñanza-aprendizaje es donde tal vez se pueda lograr esto. No era la primera en descubrirlo ni la única en pensarlo y por supuesto que en parte estaba influenciada por maestros, artistas, escritores y teóricos revisados, mismos que en realidad hoy me siguen inspirando. Peregriné por trabajo social, pedagogía, me fui a la montaña de Guerrero a trabajar con niños de extrema pobreza y busqué en diferentes disciplinas el espacio donde pudiera investigar y demostrar eso: el impacto, el aporte que las artes visuales pueden tener en el desarrollo de los niños; mi interés estuvo siempre focalizado en niños de escasos recursos socio-económicos pues son los que menos acceso tienen normalmente a este tipo de actividades artísticas y éstas son, me parece, fundamentales para una educación integral.

A lo largo de nuestro paso por esta tierra, a muchos seres humanos el arte y la creación artística, con el juego y el aprendizaje que conllevan, nos han ayudado a vivir y a vivir mejor. Considero entonces un deber a la vez que una responsabilidad enseñar y transmitir esto

para que otros seres, sin importar su origen, edad, situación social, creencias o cultura, puedan gozar también de este privilegio tan necesario para la condición humana toda y su posible transformación y mejora.

♦ Problemática

Así entonces, durante más de quince años he dado clases y talleres de artes visuales e historia del arte a poblaciones de diversas edades, desde niños y adolescentes hasta adultos en distintos niveles socio-económicos. Como es de esperarse, he encontrado en los diferentes grupos y ámbitos aspectos similares así como contrastes notorios en relación a las edades, contextos, distintos tipos de conocimientos, referentes socio-culturales, las actitudes en relación a la disciplina, los objetivos e intenciones de los cursos y de los alumnos. Algo que siempre me llamó la atención es que cuando la educación artística llega a los sectores socialmente más desprotegidos es a cuentagotas y por iniciativas de algunas instituciones, privadas muchas veces, asociaciones civiles, ONG o fundaciones. Esta educación aparece así como un lujo para las poblaciones vulnerables cuando en realidad es una importante necesidad interior de todo ser humano, independientemente de su origen socio-económico o cultural.

En las escuelas primarias públicas del país la realidad no es muy diferente pues las materias de índole artística tienen en general menor importancia que otras, priorizando siempre matemáticas y lenguas, por ejemplo. Esto es un fenómeno mundial, derivado del modelo educativo de la Ilustración y la Revolución industrial principalmente, y en la actualidad del modelo económico neoliberal, cuyo blanco primordial era y es el mercado de trabajo. En México, en los sectores de mayor vulnerabilidad social, la educación artística no sólo tiene menor presencia sino que es casi inexistente. Los profesores no han sido preparados para impartirla, no hay infraestructura ni presupuesto suficientes para los materiales y dado el programa de estudios a cubrir en el ciclo escolar y el tiempo limitado para lograrlo, estas

asignaturas prácticamente ni se consideran si no es para hacer manualidades conmemorativas de algún evento festivo.

Este estudio nace de la preocupación al constatar, por un lado, desde muchos años atrás y en diversos ámbitos socio-económicos, la inclinación inherente de la mayoría de los niños para inventar, experimentar, jugar, pintar, modelar y crear con diferentes materiales plásticos y los efectos positivos que en ellos tienen estas actividades y por otro lado, la enorme brecha social existente en la educación artística-visual pues únicamente los sectores sociales medio-alto y alto tienen acceso a ella y a sus beneficios. Tal situación es enormemente ofensiva tanto para los niños de menos recursos socio-económicos como para la misma educación artística, y es por ello que el propósito de la investigación es analizar y demostrar teórica y prácticamente el impacto que tiene esta educación en el desarrollo curricular, social y artístico en infancias socialmente vulnerables de un contexto indígena urbano y uno rural, y exhibir así su necesidad y relevancia.

Dentro de los ámbitos de pobreza nacionales, los pueblos originarios son aún más vulnerables que el resto y arrastran mayores rezagos socio-históricos debido, entre otras cosas, a las consecuencias post-coloniales que hasta la fecha se manifiestan, veladamente o no, a través de la discriminación y el racismo, el bajo salario de los maestros, el menor acceso a todo tipo de recursos educativos, la escasa movilidad social y el aislamiento, muchas veces acrecentado por el desconocimiento o mal conocimiento del español de muchos de los alumnos indígenas bilingües, pues la escuela no les facilita la adquisición de esta lengua. Sin embargo, culturalmente son pueblos muy ricos en todos los aspectos, desde su cosmogonía, sentido comunitario, artesanías, protección a la naturaleza, tradiciones, gastronomía y es por todo ello que se eligió hacer la investigación con niños indígenas de contextos urbano y rural, pues se considera la educación artística-visual como un motor y una parte fundamental para el desarrollo integral de cualquier infancia así como para el reconocimiento y fortalecimiento de su sentido identitario.

♦ **Marco jurídico**

Para darle una legitimidad legal y un contexto político-institucional, este estudio se enmarca en la normativa jurídica en relación a la educación en general y a la educación artística en

la infancia en particular, inscrita tanto en la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos de 1917 (con sus reformas hasta la actualidad) como en la Ley General de Educación de 1993 en su última reforma publicada el 01 de junio de 2016¹ y el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 del Gobierno de la República.

La Constitución de México, en su artículo tercero, establece el derecho que tienen todas y todos los mexicanos de recibir educación básica y media superior de calidad para desarrollar todas las facultades del ser humano así como respetar la dignidad humana, la integridad de la familia y la diversidad cultural, asuntos muy importantes para los presupuestos y prácticas de este trabajo. Todo ello con la intención de fomentar la justicia social entre los ciudadanos del país y mejorar la calidad educativa y su equidad.

Por su parte la Ley General de Educación de 1993 en su última reforma publicada el 01 de junio de 2016, establece en su fracción IV que la educación en el país debe tener como fines promover la pluralidad y los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, así como el derecho de tener acceso obligatorio a ella en su propia lengua y en español. Esta misma ley, en su fracción VIII, dispone que la educación debe impulsar y promover la creación artística y difundir la cultura nacional y universal.

Sin saber si se está concretando o no, es a partir de lo recién mencionado que el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND) del actual Gobierno de la República estipula impulsar la enseñanza en varios aspectos y uno de ellos es el relacionado con el ámbito cultural donde por extensión, se incluye aquí la educación artística. Este plan considera la cultura como un medio muy valioso para consolidar una educación completa e identificar oportunidades de desarrollo en los diferentes sectores nacionales.

Muchas de las estrategias que en materia educativa presenta el PND, a través de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), junto con los antecedentes de las leyes constitucionales, coinciden y se vinculan en varios puntos con esta investigación, lo que nos habla de inquietudes y necesidades muy palpables y visibles a este respecto en el país desde diferentes sectores, así como una búsqueda por parte de las instituciones gubernamentales,

¹ Ver: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf

sea real y aplicada o sólo supuesta, de una igualdad social que considera a la educación como punto de partida y puente importante para lograrla.

Los puntos coincidentes y afines entre dicho plan y las propuestas de este trabajo incluyen: aprendizajes significativos y para la vida por parte de los alumnos; inclusión y equidad; ampliación de oportunidades de educación para todos los sectores de la población, sobre todo los más vulnerables; cultura y arte para favorecer la cohesión social y formación y profesionalización docente.

Mejorar el acceso y la oportunidad para todos los niños del país de tener un aprendizaje de calidad que incluya actividades tan importantes para su desarrollo holístico como las que promueve la educación artística-visual en el aula entra dentro de los derechos constitucionales de las infancias de México, sobre todo las de menos recursos económicos como las indígenas, y con voluntad, empeño, capacitación, recursos humanos y materiales accesibles podría ser una gran iniciativa que impulsara en y desde el ámbito cultural una mayor justicia social.

♦ **Objetivos y resúmenes de capítulos**

El estudio partió de la hipótesis de que la educación artística-visual es una necesidad en cualquier niñez, que puede ser un motor de desarrollo integral en infancias indígenas de contextos urbanos y rurales socio-económicamente vulnerables y buscó demostrarlo con prácticas en escuelas.

Los objetivos fueron entonces los siguientes: indagar de qué manera la educación de las artes visuales puede fomentar y mejorar el desarrollo artístico, social y académico de los niños en general y de contextos indígenas urbanos y rurales socio-económicamente vulnerables en particular.

También se buscó estudiar la elaboración simbólica e imaginaria de estos niños indígenas a partir de la enseñanza artística-visual como reforzamiento de su identidad étnica, social, cultural y su sentido de pertenencia.

El trabajo estuvo siempre encaminado a generar y probar propuestas pedagógicas, socio-culturales y didácticas en el campo de la educación artística que favorezcan la formación de las niñas y de los niños de México en contextos particulares.

Para llegar a ello, se establecieron los marcos metodológicos y teóricos basados en la etnografía educativa, y sustentados en diversas corrientes de educación artística en todo el mundo pertenecientes a la modernidad y a la posmodernidad. Esto, junto con su aplicación en el trabajo de campo en una escuela indígena urbana y una rural, el análisis e interpretación de resultados y las conclusiones, constituyen los cuatro capítulos de la tesis que ahora se resumen.

El primer capítulo explica la construcción del marco metodológico con un enfoque teórico-cualitativo-cuantitativo de corte etnográfico que se argumenta y define a partir de las preguntas de investigación y de los medios socio-económicos urbano y rural de los niños de origen indígena que son los sujetos de estudio. El texto da cuenta de cómo este enfoque etnográfico aprehende realidades y situaciones en el ámbito escolar y del aula de contextos específicos que de otra manera no se pueden observar, consignar y describir, dando voz así a las poblaciones de estos lugares. Así mismo, establece todos los instrumentos y estrategias de metodología que permitieron el trabajo de campo y la recopilación de datos como intervenciones de orden artístico-educativo, entrevistas a profundidad, diario de campo, cuestionarios, fotografías y representaciones sociales que estructuraron los estudios de casos. Estos, junto con la teoría, determinaron el análisis, la interpretación, el estudio comparativo y las conclusiones que dan respuesta a las preguntas de investigación.

El segundo capítulo conforma el marco teórico y está dividido en dos bloques. El primero explica y sustenta las perspectivas interdisciplinarias y posmodernas en la que se inscribe toda la investigación y sus contextos, buscando profundizar conceptualmente en los orígenes, propuestas y alcances que estas perspectivas tienen desde el terreno artístico-cultural, etnográfico-antropológico y educativo, todo ello en relación con la educación artística y cómo se aplica en este estudio. Se revisan los principios, ya modernos pero que aún son vigentes, de estas disciplinas, sus transformaciones a lo largo de la historia y su actualidad, así como las grandes diferencias entre modernidad y posmodernidad concernientes al tema de investigación y que definen posturas y ángulos analíticos no excluyentes sino complementarios.

En el segundo bloque del capítulo dos se trabaja, ya en específico, toda la parte de la educación artística, también a partir de modernidades y posmodernidades, definiendo tres

corrientes de educación plástica-visual utilizadas para implementar y evaluar tres tipos de desarrollo en los alumnos y que se corresponden así: la corriente expresionista y por la paz es utilizada para implementar y evaluar el desarrollo artístico; la corriente reconstruccionista pragmática y posmoderna para el desarrollo social, y la corriente de educación a través del arte y el currículo integrado para el desarrollo académico o curricular.

El tercer capítulo, que es el más vasto, es la descripción y primeros análisis de la aplicación de la metodología etnográfico-educativa, así como de los presupuestos teóricos y las corrientes de educación artística vistos en los capítulos anteriores. Se trata del relato, en forma de dos estudios de casos en los contextos indígenas urbano y rural, del trabajo de campo realizado en una escuela primaria de Chimalhuacán, Estado de México, y otra en Malinaltepec, Guerrero, donde se pusieron en práctica, partiendo de materias y contenidos curriculares, intervenciones artístico-educativas en dos grupos de 2° y 5° grado. Con estas actividades, cuyos temas y contenidos estaban basados en el programa de estudios de la SEP y de Educación Indígena, se revisaron transversalmente, además de la propia disciplina artística, ciencias naturales y sociales, geografía, historia, español y formación cívica y ética.

En el mismo cuerpo del capítulo, se analizan y evalúan, a partir de la observación participante, de entrevistas, cuestionarios, diario de campo y fotografías, los desarrollos artístico, social, y curricular que estas actividades promovieron en los alumnos y los resultados e impacto que tuvieron en ellos, así como la visión de los maestros y padres de familia al respecto.

El cuarto capítulo es el que cierra, y es donde hago la comparativa entre lo arrojado en los estudios de casos de la Primaria indígena urbana del Estado de México y la Primaria indígena rural de Guerrero, anotando las principales similitudes encontradas en ambas escuelas y grados, así como las diferencias y contrastes entre ellas y de acuerdo a los tres desarrollos estudiados (el artístico, el social y el curricular), así como las observaciones de los maestros participantes y de los padres entrevistados.

De esta forma, a partir de los capítulos anteriores y del estudio comparativo entre ambas escuelas, establezco en este mismo capítulo las conclusiones de toda la investigación que dan cuenta de la aplicación práctica de las teorías y sus logros, aciertos y aportaciones, así

como una revisión y ampliación de importantes conceptos teóricos a partir de lo hallado en los procesos y experiencias resultantes de la educación artística-visual en los niños indígenas de un contexto urbano y uno rural. Hablo también de mis propios procesos y de la perspectiva de la investigación. Así, quedan explícitamente respondidas las dos preguntas de investigación y valorados los cumplimientos de objetivos y propósitos así como los aportes del estudio.

♦ Estado del arte

Simultáneamente al trabajo de campo en la primera escuela y con la metodología ya casi completamente establecida, comencé un estado del arte para revisar lo que acerca de la temática se había hecho a nivel nacional y en otras latitudes, e ir definiendo también la pertinencia de la indagación y mi propio marco teórico. Para delimitar el campo problemático escogí los dos grandes conceptos sobre educación artística infantil y contextos indígenas de pobreza como criterio de búsqueda conjunto, primero en documentos del país como la revista editada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE) y bases de datos de tesis académicas. Encontré solamente un texto sobre los dos conceptos juntos y se relacionaba más con la educación artística y la psicología en contextos vulnerables.

Fue en buscadores y textos internacionales donde hallé más información, muchos de ellos de los Estados Unidos de Norteamérica que aunque estructuralmente son sociedades que difieren bastante de la nuestra, sí presentan problemáticas similares en cuanto a educación artística, vulnerabilidad social y multiculturalidad. Varios estudios teórico-prácticos en el país vecino del norte hacen propuestas interesantes y dejan entrever la importancia de estas disciplinas artísticas en el ámbito escolar de contextos más desprotegidos.

En cuanto al mundo de habla hispana, además de los casos de España y México que ahora comentaré, sólo apareció una tesis de licenciatura colombiana relacionada con la educación artística en una escuela rural pero que funciona casi sólo a nivel de diagnóstico.

Sin embargo, apareció en la búsqueda una tesis de la Universidad Complutense de Madrid escrita por la Dra. Pilar Díez del Corral Pérez-Soba sobre educación artística como paradigma del desarrollo humano que trabaja estos conceptos a nivel teórico con gran profun-

dididad, y revisa exhaustivamente la historia y corrientes de la educación artística a nivel mundial. Este estudio me sirvió como mapa de ruta y de coordenadas y dio importantes referentes para ir construyendo mi propio marco teórico. No obstante, la gran diferencia entre la tesis de Díez del Corral Pérez-Soba con la investigación que aquí se presenta es la aplicación práctica, descripción y análisis de varios de los constructos teóricos revisados, así como la utilización de la metodología y visión etnográfico-educativa que realicé y que comprobaron de manera empírica los postulados de la tesis.

Por otro lado, tal vez el trabajo más afín que encontré en relación a la metodología y a los sujetos de estudio que fueron los niños indígenas urbanos y rurales en México fue el bellissimo y propositivo libro de la antropóloga Rossana Podestá Siri *Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores*. Ella utilizó también una etnografía dialógica y polifónica para dar voz a los diversos actores participantes y se sirvió de recursos visuales como dibujos y fotografías para el establecimiento de las representaciones sociales de los niños. La gran diferencia entre el libro de Podestá Siri y la propia investigación fue el énfasis que ella hizo en el enfoque antropológico-social, con la utilización del dibujo infantil

para las representaciones sociales como un fin en sí mismas, cuando aquí la prioridad le fue concedida a la demostración práctica de la necesidad, la importancia y los beneficios en la infancia de la educación artística-visual en general y en los contextos indígenas vulnerables en particular.

El resto de la información más relevante relacionada con este trabajo que surgió durante la búsqueda está ya incluida a lo largo de la tesis.

Este trabajo concluye tres años de investigación teórica y práctica y tiene la profunda, legítima y tal vez ambiciosa intención de generar conciencia y acción en los actores involucrados, a saber las instituciones gubernamentales, los maestros y futuros maestros, los padres de familia y los mismos alumnos, aunque no depende tanto de ellos, sobre la subestimación a nivel nacional que ha tenido la educación artística-visual, el hecho de que ésta no es un lujo, pero más que nada sobre lo que con ella se puede lograr en el ámbito educativo y de formación humana e integral de los niños, y más en los más marginados y que menos recursos socio-económicos tienen. Ojalá lo consiga aunque sea un poco.

♦♦

CAPÍTULO 1

Una Metodología Etnográfica Interpretativa con Doble Estudio de Casos



Capítulo 1

♦ Preguntas de investigación

El presente capítulo pretende contestar a las siguientes preguntas de investigación proponiendo todo el constructo metodológico que a continuación se expone. Esta propuesta, así como los temas que investiga y sus posibles ramificaciones teóricas, se enmarcan en una perspectiva interdisciplinaria que estuvo presente y atravesó toda la investigación tanto en los enfoques teóricos-metodológicos como en el trabajo práctico.

En el rubro teórico, como se verá a profundidad en el segundo capítulo, las tres disciplinas implicadas son el arte, la etnografía y la educación, particularmente la educación artística-visual por supuesto. De igual manera, los tres principales aspectos teórico-prácticos abordados y que se establecerán como categorías de análisis, a partir y gracias a estas disciplinas, son el desarrollo artístico, el desarrollo social y el desarrollo curricular de los niños de estos contextos y de lo que de ello se derivó.

Así entonces, la principal pregunta de investigación, que guio y estructuró todo el estudio fue la siguiente: ¿de qué manera la educación artística favorece el desarrollo artístico, social y académico de niños en situación socio-económicamente vulnerable, en un contexto escolar indígena urbano y uno rural?

De esta misma pregunta y tras el primer contacto y conversaciones con los maestros y directivos de la escuela de Chimalhuacán, Estado de México, surgió una segunda pregunta enlazada directamente con la primera y que concierne la identidad indígena originaria de los niños de estas escuelas y que es: ¿cómo viven los niños su identidad de pueblo originario y cómo se podría, si es el caso, recuperar o fortalecer esta identidad a través de aspectos artísticos, sociales y curriculares promovidos por la educación artística?

De acuerdo a estas dos preguntas es que se elaboró el presente marco metodológico que se explica aquí.

♦ Propuesta metodológica

Como es bien sabido, el cómo es la pregunta que en toda investigación concierne a la metodología, es decir a la construcción de un aparato metodológico cuyos enfoques, características, visiones, instrumentos de recogida de datos, análisis e interpretaciones van a estar dirigidos a responder las demás preguntas del estudio. Quisiera enfatizar aquí la palabra construcción porque es realmente eso, ir tejiendo un andamiaje diverso y complejo que le va otorgando al trabajo indagatorio una parte importante de su estructura así como seleccionar las herramientas para ir recabando la información y datos, es decir la materia prima del estudio, y que después todo ello conjuntamente irá conformando el edificio completo que será la investigación en su totalidad.

De esta manera, explicaré a continuación con más hondura mi propia construcción metodológica: el enfoque etnográfico con estudio doble de casos comparativos y contrastados; éstos incluyen a su vez, en el propio cuerpo metodológico y en los estudios de caso, intervenciones artístico-educativas que en realidad son la parte medular de la práctica e instrumentos varios de recolección de datos como diario de campo, fotografías, grabaciones, videos, entrevistas y cuestionarios. Se hablará de la descripción densa como método de recolección y análisis de datos según el concepto que Clifford Geertz (1987) expone en *La interpretación de las culturas*, así como de una parte del concepto de representaciones sociales como método de análisis de la socialización y de las identidades trabajadas a partir de estas intervenciones artístico-educativas, y por último de los tipos de análisis e interpretaciones de los datos y de la información recabada en los estudios de caso para el informe final de corte comparativo y analítico-interpretativo.

♦ El enfoque etnográfico-educativo: contexto, procesos e interacciones sociales

Partiendo de las principales preguntas de investigación sobre la forma en que la educación artística puede favorecer el desarrollo de niños pertenecientes a determinados contextos

económicos y sociales vulnerables, así como la conformación y reafirmación de parte de su origen identitario a partir de esta educación artística, se puede conjeturar que el tipo de enfoque metodológico fue en gran parte etnográfico por todo lo que éste implica.

♦ La etnografía como enfoque teórico-metodológico

La etnografía se centra en el estudio y observación sistemática de grupos humanos en su lugar natural ya sea de vivienda, estudio, trabajo u otros. Más que un método, se considera aquí la etnografía como un enfoque y postura teórico-metodológica en el sentido de que el trabajo de campo, la recolección de información y sus herramientas, los análisis e interpretaciones parten de los sujetos involucrados e investigados y se les busca dar voz y presencia a lo largo de la investigación, desde las micro-historias a posibles alcances teóricos mayores. La etnografía es tomada tal como la concibe Elsie Rockwell (2009) en *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos* pues como la autora sugiere, el estudio etnográfico recupera relatos no escritos ni documentados, es decir historias de lo cotidiano que en sus aproximaciones y diferencias con otros cotidianos de otras localidades y culturas, genera y produce conocimientos y líneas de investigación que no aparecerían con otras maneras de investigar.

Además Rockwell habla también de la manera en que la perspectiva o el método etnográfico para la construcción de conocimiento puede, de alguna forma, paliar el conocimiento generado desde la propia historia e historiografía cuando esta se escribe desde el poder y consagrando las hegemonías culturales. En lo que insiste la investigadora a lo largo de su texto es en la temporalización e historicización de la etnografía como una manera de recuperar el discurso, la perspectiva, la historia de los vencidos o los excluidos del gran relato de la historia que por su misma condición de dominados no pudieron o pueden hacer escuchar su voz, y esta mirada será la que prevalecerá en este estudio al trabajar con niños

y en contextos de pobreza. Esta visión de la investigadora y la visión etnográfica en general, remite inevitablemente a la importantísima propuesta de Walter Benjamin (1973) en su *Tesis de filosofía de la historia*, en donde el filósofo de la cultura realiza una gran crítica del discurso histórico hegemónico planteado por el historicismo lineal e unidireccional que sólo muestra una cara de la historia, la de los vencedores y los dominadores. Como para Benjamin el materialismo histórico pasaría por la historia el cepillo a contrapelo, de la misma manera la etnografía puede reivindicar memorias colectivas, construcciones culturales subyugadas, tradiciones orales olvidadas y todo ello se puede vincular directa o indirectamente con la educación, su historia y la generación de conocimiento en las escuelas y fuera de ellas.

Retomando entonces esta perspectiva local pero crítica de lo global o de los sistemas hegemónicos, aquí se trata de un estudio cualitativo (con algunos momentos cuantitativos), es decir que partió del trabajo de campo en microcosmos locales para dirigirse, si esto es posible, a macrocosmos más generales y valoriza la información descriptiva, discursiva, testimonial, plástico-visual más que las cifras o encuestas; es mayoritariamente de corte etnográfico-educativo como ya se dijo, y se sirvió de diferentes elementos y propuestas metodológicas tanto para obtener información como para analizarla e interpretarla. Este carácter ecléctico es también característico de la etnografía como nos lo hace saber la misma Elsie Rockwell (2009), ya que las combinaciones de técnicas varían según los problemas estudiados y las perspectivas teóricas de cada investigador. Así mismo, el enfoque etnográfico no sólo permite sino que se caracteriza por una gran flexibilidad en la investigación, pues la metodología e instrumentos metodológicos se van adaptando e implementando, muchas veces, según lo que va surgiendo en el trabajo de campo.

● **El contexto**

El contexto socio-económico es una parte fundamental de esta investigación ya que el cuestionamiento principal es el comportamiento de determinada disciplina educativa, las artes visuales, en las infancias de dos contextos específicos con características de bajos recursos socio-económicos, en dos grupos, uno de 2° grado y otro de 5° grado, de dos escuelas primarias indígenas, una urbana y otra rural. La etnografía educativa, a través

del trabajo de campo, observa, describe y rescata lo local, el *estar allí*, con una posición humanista y crítica, observando lo que no se observa de otra manera y lo no dicho desde el discurso de poder, registrando y dándoles voz a quienes muchas veces no la tienen por su edad, origen o contexto.

Gran parte de lo que sucede ahí sólo se puede indagar en ese mismo lugar, es decir, *in situ*. En el caso de la educación, el estudio etnográfico con las comunidades educativas puede arrojar mucha luz sobre la relevancia de los contextos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sus características, posibles idiosincrasias, sus fortalezas y debilidades, su estructura y manera de ver la vida, su vivencia y apropiación del conocimiento, sus usos y costumbres. Los contextos en general nos hablan del punto de vista de los actores sociales que lo viven y lo experimentan en microcosmos que, como lo sabe todo enfoque etnográfico, no tienen demasiada visibilidad y que en este caso en particular son zonas indígenas urbanas y rurales.

● **Los procesos**

Los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en el aula es otro de los aspectos más importantes que este enfoque permite observar y registrar y que de otra manera se perderían al no haber testigo que anote pues en etnografía, lo que no se registró no sucedió. Una parte importante de esta investigación estuvo basada en la generación y observación de procesos artístico-educativos y lo que estos despiertan, y que desde su propuesta instrumental y la perspectiva teórico-práctica hasta los análisis e interpretaciones, dan cuenta de la principal pregunta de investigación, a saber, el impacto que la educación artística puede producir en el desarrollo de estas infancias que tienen menos o nulo acceso a ella.

En otra parte del texto se estableció desde qué puntos de vista y perspectivas se consideró el concepto de desarrollo pero aquí tan sólo quiero asentar, en relación al corte etnográfico, las tres dimensiones de este desarrollo en las que toda la investigación práctica y trabajo de campo se centró. Basándome de alguna manera en la propuesta de María Bertely (2000) sobre delimitar las dimensiones de análisis, ella habla de tres aspectos: el institucional, el curricular y el social, se retomaron dos de estos aspectos (el curricular y el social) y se adaptaron a la investigación pero en términos de desarrollo, agregando, por supuesto, el

desarrollo de carácter artístico, como se ve en el esquema (Figura 1). Se trata así entonces de explorar, si lo hay, el desarrollo artístico, el desarrollo social y el desarrollo curricular que pueden originar los trabajos artístico-educativos implementados en el aula y si en todas las actividades realizadas se encuentran alguno, o dos o tres de estos aspectos del desarrollo como lo muestra el esquema (Figura 1).



Figura 1: Los tres aspectos del desarrollo infantil que abarca la investigación.

Fuente: Archivo personal de la investigación, 2014.

Parte del estudio es también buscar observar los procesos educativos que no son observables más que en el lugar, en el salón de clases, y en los datos y productos que el diario de campo, las observaciones, intervenciones, fotografías, cuestionarios y entrevistas arrojan. Esto sirve también, según Bertely (2000) para focalizar la atención al estar observando y escoger qué se va a registrar dentro del universo de acontecimientos que pueden suceder en una clase.

● **Identidad, interacción social y producción de significados en los alumnos**

Dentro del ámbito del desarrollo social y en relación a este reconocimiento y fortalecimiento del sentido de origen y de identidad de los niños, se puede incluir una parte muy impor-

tante de la investigación que surgió a raíz de la primera entrevista con la maestra del grupo de 2° grado de la escuela de Chimalhuacán, Nereyda Martínez, sobre el sentido o la pérdida de la identidad indígena en un contexto urbano y migrante como lo es Chimalhuacán. Esto considera la interacción social y la producción de significados en los alumnos involucrados y que son el objeto de estudio principal, pero también comprende, de alguna manera, a toda la comunidad educativa, incluyendo a maestros, directivos y padres de familia pues éstos determinan en parte las construcciones significativas y sociales de los niños. Como explica Rolando Sánchez Serrano (2008:104) la observación participante en la etnografía, al detectar, visualizar y registrar fenómenos de interacción social, da cuenta de la generación y producción de significados y simbolismos entre los actores sociales participantes de dicha interacción: «(...) se pretende captar y comprender las interacciones, las regularidades, la jerarquías, el orden social y sobre todo los significados y sentidos de las prácticas sociales».

Siendo el arte y la educación artística medios creadores de sentidos, significados y productos simbólicos por antonomasia, lo que éstos generen socialmente durante su proceso de realización y culminación puede representar una parte importantísima en los análisis e interpretaciones tanto del contexto como de la comunidad estudiada, sus individuos, los procesos y los productos artísticos en sí mismos: «Se trata de captar la complejidad del sujeto como productor de sentidos, así como sus potencialidades de transformación, y no concebirlo sólo como simple reproductor de estructuras y sistemas» (Sánchez Serrano, 2008:101).

Dentro de esta misma cuestión de la identidad, otro autor que se sirve de la etnografía en su tesis de doctorado en relación a la identidad y sugirió algunas formas de trabajar fue Alejandro Reyes Juárez (2010) en su tesis *Más allá de los muros. Adolescencias rurales y experiencias estudiantiles en telesecundarias*. Reyes Juárez aborda el tema de la identidad desde varios puntos como son el contexto social, los proyectos de vida, las identificaciones personales, el género y me dio ideas sobre diferentes posibilidades de categorías, análisis e interpretaciones a partir del trabajo artístico en el aula y que se complementó con entrevistas en relación a éste.

Para el análisis de esta parte se utilizó también el método de las representaciones sociales, de las cuales se hablará más adelante.

◆ El estudio de casos múltiple, comparativo y contrastado.

◆ El estudio de casos

Dentro del enfoque etnográfico educativo como perspectiva principal en la que se encuadra la investigación, se utilizó el estudio de casos como modelo metodológico por el carácter exploratorio y particular de la misma, aunado a la profundidad buscada en determinados lapsos de tiempo. La investigación cualitativa en general, y los estudios de caso en particular, indagan siempre en conocimientos que los enfoques más positivistas no pueden generar y que provienen de la búsqueda de información en el terreno donde acontecen los fenómenos estudiados.

Las palabras de R.E. Stake (2010: 277) sobre el estudio de casos esclarecen muy bien la selección aquí de este método ya que como él dice:

«El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes... observa de un modo naturalista e interpreta las interrelaciones de orden superior en el interior de los datos observados (...). Si bien otros estilos de investigación buscan elicitar relaciones generales, el estudio de casos explora el contexto de las instancias individuales».

Se trata, de nuevo, en el campo educativo, del método de lo particular, de los pequeños universos cotidianos, de lo único, muy raro o incipiente (en este caso las intervenciones artístico-educativas en aulas de determinados contextos sociales) que generó información exhaustiva y análisis e interpretaciones profundas y donde el contexto es sumamente importante.

Así mismo, Jaime Martínez Bonafé (1990:39) en su ensayo *El estudio de casos en la investigación educativa*, establece tres dimensiones que se relacionan directamente con el tipo de investigación que aquí se está haciendo y sus enfoques, perspectivas, ángulos y explican muy claramente la elección y aplicación de este método de investigación en este trabajo. Estas son la dimensión micro del sistema, en este caso grupos de 2º grado y grupos de 5º grado de las escuelas y las interrelaciones y procesos que ahí se generan sin descartar un posible alcance socio-educativo más amplio. La segunda dimensión destaca el carácter

práctico y situacional del estudio de casos, es decir el trabajo de campo, con una visión humanístico-crítica de la complejidad, diversidad y multiplicidad de los fenómenos educativos que ahí se dan. La tercera dimensión enfatiza el aspecto subjetivo de la generación de significados que se dan en este tipo de estudios y que tiene que ver directamente con esta posible construcción, fortalecimiento o recuperación de identidades y el vínculo con los orígenes indígenas de los alumnos.

En este estudio, al investigar dos grados escolares en dos escuelas indígenas de escasos recursos socio-económicos, una urbana y una rural, se trata de un estudio de casos múltiple, tomando cada escuela como un caso individual y subdividiendo cada caso en dos grados escolares correspondientes a dos grupos de 2º y 5º cada uno que después se compararán y contrastarán.

◆ El estudio de casos múltiple

El estudio de casos múltiple permite una mayor profundización y alcances en la investigación. La comparativa de constantes y variables de cada caso así como de las interpretaciones individuales directas, aunadas a estudios contrastados entre los casos y sus especificidades, aumenta la densidad y diversidad de la información arrojada en cada caso, sub-caso y contexto, los puntos de vista y diferencias de los actores involucrados, la multiplicidad de productos generados así como la posibilidad de interpretaciones mayores y trascendentes.

Para esta investigación lo que se hizo, a partir del primer estudio de casos en una escuela indígena urbana, fue una replicación condensada del modelo, diseño de actividades y recogida de datos que se aplicó en un segundo momento en una escuela indígena rural. Como lo explica el libro de Gregorio Rodríguez Gómez (1996:96), en la replicación de estudio de casos:

«Frente al diseño de casos único, se argumenta que las evidencias presentadas a través de un diseño de casos múltiples son más convincentes, y el estudio realizado desde esta perspectiva es considerado más robusto (Yin: 1984) al basarse en la replicación, que la entendemos como la capacidad que se tiene con este tipo de diseño de contestar y contrastar las respuestas que se obtienen de forma parcial con cada caso que se analiza.»

Los dos contextos siendo muy diferentes pero las condiciones socio-económicas y las poblaciones de alguna manera parecidas en cuanto a vulnerabilidad y origen indígena, tendrán similitudes y contrastes abundantes y podrán enriquecer los análisis e interpretaciones subsecuentes de la investigación.

La replicación se realizó en la escuela rural a partir de lo hecho en Chimalhuacán y fue condensada e intensiva, es decir que se aplicó en un lapso de dos semanas con dos seguimientos de otras dos semanas cada uno, es decir seis semanas en total. Se utilizó el modelo de investigación ya empleado en la escuela urbana pero seleccionado y sintetizado de acuerdo a lo ya probado en esta escuela y que resultó eficaz y pertinente para responder las preguntas de investigación. Se entiende esto como trabajo de campo condensado en el cual:

«La evaluación corre al ritmo de los acontecimientos que estudia (...). Se necesita un retrato de un caso y el tiempo sólo permite unos pocos días en el campo (...) esta estrategia también ofrece la posibilidad de integrar el estudio de casos en esa gama del alcance de la mayoría de los investigadores que no pueden plantearse los laboriosos estudios de largo plazo al estilo clásico. (Martínez Bonafé et al. 1990:72)»

El estudio de casos en la escuela rural se condensó por motivos económicos y de tiempos que la investigadora no podía solventar. Se reprodujeron todas las actividades realizadas en la escuela indígena urbana pero se seleccionaron los procedimientos de recolección de datos más eficientes ya utilizados en ésta y los otros se desearon. De esta manera, la esencia misma de la investigación y su aplicación práctica no fue en realidad grandemente alterada en la escuela rural, únicamente en relación a la distribución de los tiempos, en vez de ir una vez a la semana durante un ciclo escolar, fui diario durante tres tandas de dos semanas cada una en un lapso de tiempo que duró un mes y medio en total.

◆ La intervención artística-educativa

◆ La intervención artístico-educativa y la transversalidad

Ahora bien, dentro de los estudios de casos y como eje fundamental de la investigación se encuentra la intervención artístico-educativa. Se considera aquí la intervención como un modelo de acción práctica que, como la misma palabra lo indica, interviene de determinada

manera en la secuencialidad de un proceso de enseñanza-aprendizaje y que generalmente cumple con un objetivo que es el de transformar para mejorar en lo posible este proceso educativo. En el caso de este estudio, se trata de actividades artísticas que se diseñan a partir de un tema del programa curricular que los maestros de la primera escuela investigada querían trabajar con los alumnos, y que no pertenece necesariamente a la materia artística del currículo pero sí a otras del programa de estudios de la SEP. Se platicaba con los maestros llegando a un acuerdo sobre la temática o problemática a trabajar, y luego se proponía una actividad de carácter creativo-artística que transversalmente incorporaba otras materias y conocimientos curriculares además de los propiamente artísticos.

El esquema siguiente (Figura 2) explica la estructura de estas intervenciones y su funcionamiento:



Figura 2: Estructura de las intervenciones artístico-educativas realizadas en el aula

Fuente: Archivo personal de la investigación, 2014.

En su libro sobre la *Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgo*, Consuelo Vélaz de Medrano Urueta (2002) define varios tipos de intervenciones educativas y esta investigación se puede inscribir en la intervención proactiva y grupal. Está definida por anticiparse a los problemas o situaciones (en este caso desarrollos artísticos, sociales y curriculares en el aula), persigue unos objetivos previamente establecidos y está pensada para el conjunto de la población y no como necesidad exclusiva de sujetos con

problemas de diferente índole. Es de tipo directo pues actúa directamente sobre el grupo sin injerencia de un trabajador social o psicólogo.

● **La intervención artística-educativa y el aprendizaje significativo**

En otro texto llamado *Intervención psicopedagógica y currículum escolar* de Jesús A. Beltrán y otros autores (Beltrán, J.A. et al. 2000), se revisa este tema con gran profundidad analizando los alcances del potencial aprendizaje significativo que estas estrategias y técnicas de intervención pueden tener en la educación. Hablan de la educación con objetivos no de acumulación de conocimientos sino de aprender a aprender, es decir utilizar eficazmente el pensamiento.

A nivel social, las intervenciones artístico-educativas en estos contextos de origen indígena con características de pobreza cobran un nivel más que simbólico de voluntad de transformación en el mundo al incidir directamente en la realidad. Como lo expresa muy bien Oscar Eligio Villanueva Gutiérrez hablando de la acción educativa y retomando a John Dewey y a Paul Ricoeur:

«Actuar significa ante todo operar un cambio en el mundo» (Ricoeur 2002). *La teoría de la experiencia de Dewey se asume como una teoría de la acción educativa; y surge desde la disciplina lingüística, la teoría del texto de Ricoeur, se asume en tanto teoría de la acción (...). Cumplir acciones, remite a intervenir intencionalmente en el mundo, con una textura comprensiva, con ciertas intenciones, deseos, motivaciones para y por qué.»* (Villanueva, 2005:91)

Estas intervenciones artístico-educativas están fundamentadas en la transversalidad, esto es que a partir de los ejercicios de índole artística, se puede aprender transversalmente una variedad de materias o temas curriculares que, como ya se mencionó, no son materias de educación artística necesariamente. Sin embargo, al ser información y conocimientos generados a partir de la experimentación y las vivencias directas de los niños a través de procedimientos artísticos, la investigación trata de determinar también el aprendizaje significativo provocado por estas intervenciones a nivel artístico, social y curricular.

Este tampoco es el lugar donde exponer y explicar estos alcances de generación de aprendizajes significativos y sociales de las estrategias de intervención artístico-educativas pues

sólo se trata de explicitar la metodología utilizada y es ya más adelante, en el marco teórico y en la exposición, en los análisis e interpretaciones de los procesos y de los resultados, el espacio donde tendrán cabida estas dimensiones y teorías.

◆ **Las herramientas e instrumentos metodológicos para la recolección de información**

Son varios los medios, herramientas e instrumentos que se utilizaron para recabar datos como observación, entrevistas (a maestros, alumnos, padres de familia), cuestionarios, descripción, diario de campo, fotografías, video y grabaciones de audio. Mucho de ello se realizó a partir de la misma actividad artístico-educativa con los siguientes procedimientos:

- Con el grupo de 2° grado, se acordaba con la maestra el tema a trabajar y se preparaba la clase; se presentaba el tema respaldándolo con imágenes en un PowerPoint. Se realizaba la intervención artístico-educativa; se fotografiaba el proceso y el resultado. Otro día, se entrevistaba y grababa a los niños sobre la dimensión curricular, social y artística para establecer qué sucedió en el proceso y qué generó; eran preguntas bastante cerradas y concretas; aquí no se hizo cuestionario por la corta edad de los niños. En casa se redactaba el diario de campo con observaciones, descripciones, análisis y comentarios.
- Con el grupo de 5° grado, se preparaba la clase, se presentaba el tema respaldándolo con imágenes en un PowerPoint. Se realizaba la intervención artístico-educativa acordando el tema con el maestro; se fotografiaba el proceso y el resultado y si daba tiempo, se socializaban y comentaban con los niños los procesos y productos. Otro día se presentaba un cuestionario por escrito al grupo sobre la actividad en relación a la dimensión artística, social y curricular. Se redactaba asimismo el diario de campo.
- En el trabajo de campo condensado en la escuela rural de la montaña de Guerrero, se replicaron todas las actividades pero en lapsos de tiempo más cortos e intensivos, como ya se dijo.

● **Observaciones y diario de campo**

Las observaciones se anotaban en el diario de campo después de las clases pues al estar investigando e impartiendo las clases con las actividades artísticas, era muy difícil hacer ambas cosas a la vez. Se describía la jornada en general en los dos grupos con los aspectos más destacados e importantes para la investigación y podían salir datos no esperados sobre

las relaciones entre los miembros de la comunidad, su relación con la investigadora, la actitud y disposición de los niños, de los maestros y todo lo que se puede descubrir, percibir y memorizar del contexto, los primeros análisis, impresiones y demás.

● **Las entrevistas y cuestionarios**

Las entrevistas o conversatorios son de dos tipos, los que se les hizo a los alumnos de 2° grado y que, como ya se dijo, contienen preguntas cerradas y concretas en relación a la actividad artística realizada que puedan arrojar información sobre los procesos cognitivos y creativos, los aprendizajes, las opiniones y sentires, las subjetividades. Se grababan y se transcribían si era necesario.

Además se hicieron entrevistas a los maestros de los cuatro grupos con quienes se trabajó y que son considerados como informantes sobre los procesos, lo que ven y sienten a partir de las intervenciones artístico-educativas, si percibieron cambios en la manera de aprender y estimulación de los niños, las problemáticas del grupo, la escuela, el contexto, el pasado y presente de la comunidad.

Por último, se entrevistó a algunos padres de familia que tuvieron el tiempo y la disposición para, de esta manera, saber desde el ámbito del hogar qué significan las clases de arte para los niños, además de conocer más algunos contextos familiares por la relevancia que tienen estos en el desempeño de los alumnos.

Estas entrevistas fueron semi-estructuradas, es decir que se les hace a los informantes determinadas preguntas abiertas, pero si en la información que dan surgen temas no previstos pero relevantes para la investigación, se improvisan preguntas en relación a ellos. En este tipo de entrevistas se deja responder libremente a los entrevistados y es por ello que se les llama entrevista a profundidad, porque se ahonda mucho en los temas tratados. Los informantes dan mucha información sobre acontecimientos del pasado o del presente a los que el investigador no puede tener acceso por diferentes razones; así mismo pueden confirmar o contradecir datos de otros informantes o de otros procedimientos de recolección de datos, en un proceso de triangulación o controles cruzados de la información que sirve para darle validez a ésta. También aparece información en estas entrevistas que puede modificar ciertos aspectos de la misma investigación, como lo dicho por la maestra Nereyda

Martínez sobre los orígenes indígenas de los alumnos y la pérdida de esta identidad, y es ahí donde entra la flexibilidad y criterio del investigador para considerarla, aprovecharla o ignorarla, según sea su interés.

Los cuestionarios se realizaron a los niños de 5° grado y abarcaron las tres dimensiones de desarrollo antes especificadas, a saber: desarrollo artístico, desarrollo social y desarrollo curricular con preguntas cerradas, de opción múltiple o de respuestas varias.

Además de todo ello, se pueden agregar aquí varios elementos que sirven para el análisis y que son los recursos didácticos como planeaciones y PowerPoint. Los registros, sobre todo las fotografías, audio-grabaciones y los videos, son de vital importancia como evidencia tanto de los procesos como de los resultados. En *Metodología de la investigación cualitativa* de Gregorio Rodríguez Gómez y otros autores, Cristina Granado Alonso (1996: 304) habla del proceso como informante: *del propio proceso desarrollado, que elevamos al rango de informante a través del estudio de las actas/memoria construidas en cada experiencia como testigo fidedigno del ocurrir de la misma*. Aquí se va a retomar también esta idea del proceso como informante tomando en cuenta para los análisis e interpretaciones toda la documentación de diversa índole que se tenga y se obtenga.

◆ **Análisis e interpretación**

● **Las descripciones**

La etnografía es muchas veces descripción, pero una descripción profunda que busca captar y plasmar, más allá de lo evidente de los acontecimientos, ambientes, contextos y acciones en el lugar de los hechos que se están investigando. Es lo que Clifford Geertz llama descripción densa en su libro *La interpretación de las culturas*, y en donde se parte de la idea de que la cultura y los grupos humanos generan estructuras de significación que el etnógrafo ha de interpretar. De ahí la importancia de la descripción más allá de sólo enumerar los hechos ocurridos pues en ella se desentraña parte de lo que Geertz llama:

«(...) una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o entrelazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarle de alguna manera, para captarlas primero para explicarlas después.» (Geertz, 1987:24)

En este captar y explicar se encuentra la descripción densa y puede aplicarse a lo que ocurre en el proceso del trabajo de campo, pero también está interrelacionada con la variedad de productos, evidencias, fotografías, entrevistas y resultados suscitados y obtenidos en estos procesos y que son susceptibles de ser descritos a profundidad en este afán por desentrañar estructuras de significado más complejas u ocultas.

● **Las representaciones sociales**

Para la cuestión del sentido identitario que apareció como una segunda pregunta de investigación a raíz de la entrevista con la maestra Nereyda Martínez, se utilizó en parte la metodología conocida como representaciones sociales que se adecua muy bien para investigar esta noción de identidad. Las representaciones sociales intentan conocer y estudiar las ideas e imaginarios que surgen en los grupos humanos sobre cosas, conceptos, fenómenos que se construyen colectivamente combinando conocimiento de sentido común, tradiciones, informaciones, experiencias, medios de comunicación y modelos de pensamiento y educativos. El principal teórico de ellas es el sociólogo francés Serge Moscovici (1925-2014) que parte de las representaciones colectivas de Durkheim pero contrariamente a éstas, que son representaciones impuestas y coercitivas por las mismas instituciones o grupos sociales, las representaciones sociales de Moscovici son construcciones grupales que pueden ser aceptadas o no por los miembros del grupo. En el tema aquí estudiado de la construcción y sentido de identidad, estas representaciones sociales nos pueden hablar de cómo los niños de estos grupos escolares de una escuela indígena bilingüe urbana y una rural se perciben a sí mismos en relación a su contexto y origen indígena, y cómo viven esta identidad en su país a través de la educación y expresión artística. En el libro coordinado por Marco Eduardo Murueta *Alternativas metodológicas para la investigación educativa*, Rosalba Vázquez García y Jorge Alberto Zazueta explican el procedimiento para obtener estas representaciones sociales:

«El camino que se sigue para poder obtener la representación social es tratar de extraer de los sujetos sus conocimientos del sentido común que como hemos dicho se constituye a partir de las experiencias espontáneas, pero también de las infor-

maciones que provienen de la tradición, de la educación, de los medios masivos de comunicación, de los contactos sociales en general.» (Murueta et al. 2004:89)

En esta investigación, muchas preguntas de los cuestionarios y entrevistas buscaron información sobre las representaciones sociales de los niños y de la población escolar, y complementaron las actividades e intervenciones artístico-educativas relacionadas con los aspectos sobre la identidad y la construcción de significados. En lo que concierne al desarrollo social y sentido de identidad, el conjunto de ciertos ejercicios fue diseñado para analizar las representaciones sociales de estos grupos de niños sobre quiénes son, cómo se ven, cómo viven su origen, cómo viven el origen de sus padres, su migración (si la ha habido) y la migración de sus padres, su comunidad o la influencia de los medios de comunicación por ejemplo.

● **Los análisis e interpretaciones**

Los análisis e interpretaciones de una investigación le otorgan sentido a la información recabada para intentar responder lo mejor y más profundamente a las preguntas que plantea. Se procede de diferentes maneras y en diferentes momentos (a veces casi continuamente) buscando categorías, relaciones, regularidades, conexiones o también diferencias y contrastes entre los datos, así como interpretaciones y significados que conformen un todo coherente, analítico, interpretativo, explicativo.

R.E. Stake (2010) explica en su libro *Investigación con estudio de casos* que en el análisis e interpretación de los estudios de casos se utilizan dos estrategias que se pueden combinar, es decir, que no se excluyen la una a la otra y que él identifica con técnicas cualitativas y cuantitativas pero no como se entienden estos términos en el sentido académico más tradicional. Para él, estas técnicas más bien responden a diferentes procesos de pensamiento al interpretar los fenómenos. Por ejemplo, las técnicas cualitativas se centran en la interpretación directa de los fenómenos o datos individuales y les dan significado y Stake (2010) las llama interpretaciones directas, mientras que las técnicas cuantitativas, también según este autor, buscan relaciones entre los datos que determinen categorías, constantes o diversidad de ejemplos, que sumándose también dotan de sentido a la in-

formación y que por ello llevan el nombre de suma categórica. Es importante dejar claro, y Stake (2010) todo el tiempo da ejemplos de ello en su texto, que los datos o ejemplos que se repiten deviniendo constantes o categorías en los estudios de casos no vienen necesariamente de fuera y son preconcebidos, sino que pueden aparecer realizando la investigación en campo.

Si bien el enfoque general de esta investigación es etnográfico y de corte cualitativo, tanto en el tipo de datos obtenidos como la técnica con que se interpretan de acuerdo a lo dicho por Stake (2010), puede ser mixta y esto no quiere decir excluyente una de otra. Por ejemplo, si bien la descripción de diversas actividades aparece como cualitativa por su carácter individual y profundo (interpretación directa), su interpretación, si encuentra constantes o ejemplos que se repiten en otras actividades, sucesos o contextos y los analiza, se vuelve de tipo cuantitativo (suma categórica). Aquí se procederá de esta manera, es decir combinando ambas técnicas, pues por un lado la información de corte cualitativo puede contener también datos cuantitativos y los análisis de lo cuantitativo pueden devenir en interpretaciones cualitativas.

Por otro lado, esta técnica de suma categórica, cuantitativa, acumulativa y sumatoria así explicada por Stake (2010), puede resultar bastante esclarecedora en cuanto a examinar fenómenos o acontecimientos que se repiten varias veces en los procesos y en los resultados y que, en dado caso, pueden hasta formar constantes, semejanzas y categorías de análisis.

Se analizaron e interpretaron los documentos de planeación de clases, los procesos e interacciones en el aula, las actividades de expresión plástica y artística realizadas, el diario de campo, las entrevistas y cuestionarios, incluidos los trabajos con representaciones sociales, todo ello con esta intención de búsqueda de significado, de patrón o modelos que se repiten o no, de constantes, variables y contrastes, de categorías que aunque partan de observaciones y descripciones provenientes de tradiciones cualitativas, contienen métodos o procesos de pensamiento tanto cualitativos como cuantitativos.

Dentro de la misma investigación y conforme lo que fueron arrojando los dos casos (subdivididos a su vez cada uno en dos grados escolares), sus análisis e interpretaciones, comparaciones y contrastes se fueron vinculando, si ello era pertinente y posible, con teorizaciones interdisciplinarias mayores derivadas de diferentes campos de conocimiento como la educación en general y la educación artística en particular, la antropología y etnografía, la teoría social como la interculturalidad, la post-modernidad y el post-colonialismo y todo lo que de allí resultaba.

Así entonces, gracias a estos instrumentos y métodos de recopilación de datos y desde la particular perspectiva teórico-metodológica que da la etnografía educativa, cuyos alcances sociales y humanos se revisarán más ampliamente en el siguiente capítulo sobre el marco teórico, se abordó el trabajo de campo en las escuelas estudiadas y se realizaron los estudios de caso, buscando siempre integrar la teoría con la práctica así como los diversos aspectos, ángulos, visiones y voces de los actores involucrados a lo largo de toda la investigación.

4a

CAPÍTULO 2

Educación Artística y Desarrollo Integral en la Infancia. Un Enfoque Interdisciplinario.



Capítulo 2

♦ Modernidad y posmodernidad como perspectivas culturales en arte, etnografía y educación

Esta investigación retoma una perspectiva posmoderna de la cultura pues considero que muchas de las cuestiones y vertientes teóricas, metodológicas y temáticas que conciernen a esta perspectiva y que incluyen al arte, a la etnografía y a la educación, en particular la educación artística, se inscriben perfectamente en varios aspectos que la han definido desde su consolidación como tendencia cultural, así como se relacionan con todo lo que la parte práctico-educativa del estudio realiza.

La posmodernidad propone una ruptura con la visión del mundo lineal y unívoca proveniente de la modernidad, de la modernización y las relativizaciones que de ahí se derivan. La reivindicación de análisis e interpretaciones plurales y diversos de la vida y de los seres humanos, la fragmentación en la presentación y en la concepción de ideas, discursos e imágenes, la multiculturalidad y recuperación de las voces minoritarias, la crítica al progreso extremadamente racional, el eclecticismo cultural y muchos otros aspectos de la posmodernidad tienen que ver directamente con los temas tratados a lo largo de todo el trabajo de investigación, principalmente con la educación artística en infancias indígenas socio-económicamente vulnerables.

Sin embargo, aquí no se considera esta visión de las cosas que acabo de enumerar como única y exclusiva de la posmodernidad y me parece que ya en las primeras vanguardias artísticas del siglo XX, tanto europeas como latinoamericanas y en varias corrientes etnográficas y educativas, por ejemplo, se pueden entrever varias de las preocupaciones y propuestas que la posmodernidad reclama como propias.

Así entonces, para poder entender mejor de qué manera se concibe aquí la posmodernidad y su origen como una ruptura con la modernidad, se hará en un primer momento un breve repaso de esta última en sus variedades y complejidades. Estas variedades incluyen: el

nacimiento y desarrollo de la modernidad en general y en Latinoamérica en particular; la diferenciación entre modernidad y modernización; las posturas críticas que ya anunciaban un cierto fracaso en varios de sus aspectos; el fenómeno de las vanguardias artísticas y sus protestas como primeras negaciones del progreso y desarrollo moderno y el surgimiento de la posmodernidad en las metrópolis y en los países emergentes, léase latinoamericanos, como una disposición crítica muy específica del momento que vivimos en relación a las problemáticas principales de este estudio.

En un segundo momento y como continuación, se expondrán aspectos de la modernidad y la posmodernidad desde el área etnográfico-antropológico y que atañe el enfoque metodológico de la investigación mismo que, más allá del mero método ya explicado y presentado extensivamente en el primer capítulo, adopta una postura teórica, analítica e interpretativa en la cual está fundada una parte importante del trabajo, sobre todo la concerniente a los aspectos sociales, contextuales e interpretativos, sin poderlos desvincular, por supuesto, de lo artístico y lo curricular.

Por último, se tratará la posmodernidad educativa en general y sus antecedentes, que alberga muchos de los aspectos culturales y etnográficos arriba tratados pero analizados críticamente desde su incorporación o no a la educación y al aula, es decir, a la praxis de la educación en determinados contextos culturales y socio-económicos nacionales.

Hago este recuento sobre los enfoques y corrientes modernos y posmodernos en la cultura en general occidental y latinoamericana pues, por un lado, considero que la educación primaria en México actualmente es en parte producto y resultado de todos estos factores culturales, perspectivas hegemónicas y minoritarias, políticas educativas mundiales y nacionales, acercamientos antropológicos globales y locales trabajados aquí, que explican y definen la situación y los debates actuales de dicha educación.

Por su parte, otro aspecto en relación a todo esto y que se tratará en el siguiente gran apartado de este capítulo sobre la educación artística en particular, es que a partir de todas estas situaciones modernas y posmodernas que configuran la educación primaria nacional en determinados contextos, se determinarán los criterios teórico-prácticos, perspectivas y actividades pedagógico-artísticas seleccionados para explicar y aplicar intervenciones en la educación artística infantil en contextos indígenas socio-económicamente vulnerables, así como analizarlas e interpretarlas.

♦ La posmodernidad como crítica cultural de una modernidad fallida

• El proyecto utópico y universalista de la modernidad, la modernización y las diferentes modernidades

Se hablará aquí de la modernidad y posmodernidad occidentales sin las que no se pueden explicar las modalidades diversas que en los países latinoamericanos postcoloniales adoptaron estas concepciones pues de ahí provienen.

Es significativo señalar primero la diferenciación que hacen varios autores como Marshall Berman y Néstor García Canclini (Berman 1982, García Canclini 2009) entre otros, entre modernidad como proyecto filosófico, social y cultural progresista, producto del iluminismo dieciochesco y que se exportaría a las colonias, y el concepto de modernización socio-económica, científica y tecnológica como proceso, es decir la manera en que este progreso sería alcanzado. Esta diferenciación explicaría una parte importante de la disparidad en las concepciones y realizaciones de las diferentes modernidades y posmodernidades como se dieron en los países hegemónicos y en los periféricos, es decir en los nuestros. Al ser para muchos una copia malograda de los modelos de desarrollo de los países occidentales, la modernidad de los países post-coloniales nunca llegaría a arraigarse como tal pues los

procesos modernizadores no llegan a completarse ni a democratizarse, ni las tradiciones locales más enraizadas llegan a superarse ni a abandonarse, generando sociedades, culturas e identidades mezcladas, híbridas entre diferentes épocas, costumbres, influencias, idiosincrasias, cosmogonías y religiones.

La concepción de modernidad nacida en Europa, proveniente tanto de la emancipación renacentista de la autoridad absoluta de la iglesia y de la monarquía, como de la ruptura con la estructura socio-económica y política medieval así como del nacimiento de una burguesía cada vez más poderosa y enriquecida, parece consolidarse a partir del siglo de las luces y de las revoluciones sociales e industriales que le sucedieron.

Esta modernidad ilustrada buscaba utópicamente, a través de pensadores de diferentes áreas de conocimiento, generar una mejora humana universal basada en la fe en la razón y en el progreso que ésta produciría a través del desarrollo de las ideas y de las ciencias.

Como una de las consecuencias de todo esto surgió la corriente positivista de finales del Siglo XIX y principios del Siglo XX, que apostaba por una felicidad general fundamentada en los adelantos tecnológicos y científicos del momento, y parecía encarnar mucho de esta idea moderna de bienestar general como producto y consecuencia del raciocinio científico.

Sin embargo, varios acontecimientos políticos, sociales y humanos como las guerras mundiales, por ejemplo, parecieron contradecir todas estas esperanzas basadas en la razón humana.

El escrito de Walter Benjamin (Benjamin, 1939) *Paris, capital del S. XIX*, expone y analiza muy críticamente desde aspectos urbanos, arquitectónicos, políticos, literarios y hasta de la moda, las fantasmagorías que esta fe en el progreso tecnológico, y esta búsqueda de la novedad podían despertar en lo que Mario de Micheli (De Micheli, 2000) llama los malos humores de los pueblos europeos inconformes. Sin negar el inevitable y muchas veces necesario desarrollo científico y tecnológico del mundo, lo que Benjamin cuestionaba con este concepto de fantasmagoría era, en esta lógica de una continua búsqueda de novedad modernista y de incipiente consumismo, el supuesto bienestar ficticio y de evasión que una parte de este desarrollo y progreso aclamaban, sin buscar en realidad cambiar las estructuras más fundamentales que generaran transformaciones sociales más profundas y significativas.

Posteriormente, cuando en el texto *Tesis de filosofía de la historia*, el autor sentencia que no hay documento de cultura que no sea a la vez documento de barbarie, Benjamin parece cuestionar, a partir del materialismo histórico, el éxito tanto del proyecto de la modernidad occidental emanado del iluminismo del Siglo XVIII en Europa, como el positivismo que le sucedió y el historicismo unívoco y lineal que pretendía explicarlos (Benjamin 1973).

Lo que se busca explicar aquí con esto y retomando a Matei Calinescu (1987) es que, visto de esta forma y como se revelará también con las corrientes vanguardistas en el arte, no hay una modernidad ni una posmodernidad únicas y unívocas, sino diferentes modernidades y visiones de la modernidad según los ámbitos ideológicos y disciplinares que la definen, así como los diferentes contextos y latitudes geográficas en que se han ido dando.

Dicho esto, es importante resaltar algo que sí caracteriza a la modernidad surgida en los «países centrales» (Europa y Estados Unidos) y que es esta vocación globalizante en el sentido de exportar a los países de la periferia el modelo económico, socio-político y cultural que la identifica, y que si bien puede buscar en su discurso un mayor desarrollo de estos países periféricos, generalmente se ha dado desde una postura y actitud dominantes, impositivas y hegemónicas en relación a ellos.

Esto concierne a este trabajo pues es lo que ha sucedido, por ejemplo, en Latinoamérica y en México. De ello surgieron en nuestros países modernidades locales que no pudiendo responder en su totalidad al modelo occidental y hegemónico por la misma configuración socio-económica, histórica, religiosa, tradicional de estas culturas, se fueron adaptando a los diferentes contextos generando lo que se conoce como sincretismos y culturas híbridas dentro de las mismas modernidades específicas de cada región, y que caracterizan varios aspectos culturales aquí tratados.

■ **Las primeras vanguardias artísticas: cuestionamientos socio-culturales a la modernidad occidental y búsquedas por cambiar la vida**

Como ya lo vislumbrara Benjamin (1939) y lo explicara muy bien Mario de Micheli (2000) en su libro *las vanguardias artísticas del siglo XX*, esta pretendida prosperidad y felicidad positivistas enmascaraban en realidad un gran malestar cultural y social europeo que culminaría en el estallido de la Primera Guerra Mundial en 1914. A raíz de ella, y del

sofisticado arsenal que se desplegaría en las contiendas, producto de los supuestos avances tecnológicos y científicos diseñados para arrancar vidas en vez de mejorarlas como lo había pregonado anteriormente su eslogan, el positivismo y la misma modernidad son puestos en tela de juicio principalmente por las primeras vanguardias artísticas.

Movimientos como el expresionismo, pero sobre todo el dadaísmo y después el surrealismo, surgen como respuestas extremadamente críticas a la hipocresía y a las condiciones político-sociales que habían permitido, en nombre de la razón, de la ciencia y del progreso humano, el desarrollo de este armamento y las atrocidades bélicas que produjo.

La creación artística moderna, que a partir de lo que Peter Bürger (1997) llama arte burgués tenía una producción y una recepción individual y no colectiva, y cuya finalidad deja de estar al servicio tanto de lo sacro como de lo cortesano, es puesta en cuestión por estas primeras vanguardias.

La finalidad en sí misma del arte, es decir la autonomía que había ganado el arte burgués en relación a la función de servicio con respecto a la Iglesia y al Estado, y que había aparecido como una conquista cultural de la modernidad, sería cuestionada desde ese momento por varios movimientos artísticos vanguardistas que pugnaban por un compromiso mucho mayor del arte con la praxis vital.

Es muy importante resaltar, como prueba de los muchos y variados aspectos de la modernidad y de sus derivados, que estos movimientos vanguardistas no buscaban tanto una transformación del arte sino un cambio profundo en la sociedad por medio de este.

Los artistas e intelectuales de las vanguardias no estaban a favor de muchos aspectos de la propuesta general de la modernidad ni de las estructuras sociales que en ella se inscribían. Atacaban sobre todo a una sociedad burguesa que promovía lo que se llama racionalidad de fines como máximo beneficio económico para este sector social, así como un arte esteticista y separado por completo de la vida. Como lo explica Peter Bürger en su *Teoría de la vanguardia*:

«La praxis vital, a la que el esteticismo se refiere por exclusión, es la racionalidad de los fines de la cotidianeidad burguesa. Los vanguardistas no intentan en absoluto

integrar el arte en esa praxis vital, por el contrario, comparten la recusación del mundo ordenado conforme a la racionalidad de los fines que había formulado el esteticismo. Lo que les distingue de éste es el intento de organizar, a partir del arte, una nueva praxis vital.» (Bürger, 1997:104)

Si bien como se dijo antes, el proyecto modernista creía que la razón, la ciencia y el progreso tecnológico conducirían al ser humano a un bienestar general y universal, bienestar que conllevaba en sí mismo una gran dosis de homogeneización de las culturas, de los seres humanos y de potencial bélico, hubo vertientes o movimientos emanados de la misma modernidad que no tenían las mismas creencias ni convicciones.

En el arte y la literatura, por ejemplo, ya desde el interés de Van Gogh por las estampas japonesas, la fuga de Gauguin a Tahití y a las islas Marquesas, la apropiación cubista del arte africano y la invención del *collage*, se denotaba una fragmentación de esta uniformización moderna occidental que, aunque fuera todavía desde un incipiente exotismo y eurocentrismo, mostraban ya un interés por otras culturas no occidentales y por lo que hoy llamamos «el otro», y que en aquella época tal vez representaba todavía al «buen salvaje» de la Ilustración.

Así mismo, a raíz de la guerra, por ejemplo, surge en 1916 primero en Zurich y más adelante en otros países y continentes, el movimiento dadaísta como protesta artística y cultural que manifestaba su inconformidad y su postura antibélica de diferentes maneras: teatral, musical, visual, performativamente; estas manifestaciones buscaban perturbar, provocar y conmocionar las conciencias confortablemente acomodadas en un *status quo* que permitía, entre otras cosas, la guerra.

El dadaísmo cuestionaba con gestos y acciones voluntariamente absurdos y sin sentido al racionalismo europeo y a la sociedad, la política y las instituciones que lo representaban, y que permitían esta violencia y decadencia en las relaciones entre los hombres. Si esta apuesta por la razón había dado lugar a tales eventos bélicos, tal vez la reivindicación de la libertad total y de la irracionalidad por medio del arte, pero de un arte diferente, comprometido y escandaloso, cimbraría algunas o varias estructuras e instituciones sociales y cambiaría así la vida y las relaciones humanas.

El mismo desorden, indisciplina y nihilismo dadaístas terminarían con el movimiento pero no sin haber dejado sembradas las semillas de un surrealismo que retomaría sus fundamentos, protestas, motivos e intenciones pero con una estructura teórico-práctica mucho más sólida, basada principalmente en el inconsciente freudiano y en su libre asociación de ideas e ideológicamente relacionado con el marxismo y el comunismo.

El surrealismo se proponía liberar al ser humano de siglos de opresiones morales, culturales y sociales. Esta liberación ocurriría tanto en el ámbito de la producción artística como en el de la recepción, pues como Bürger (1997) lo demuestra, la apariencia de receta de las indicaciones bretonianas sobre la escritura de textos automáticos incluye al lector como posible creador de otros textos, realizando una «praxis vital emancipadora». «*Ya no hay productores ni receptores*», nos dice Bürger, «*sólo queda la poesía como instrumento para dominar la vida*» (Bürger 1997:108).

También en el terreno de lo visual el surrealismo buscaba desestabilizar al espectador suscitando un estado de crisis de conciencia, de shock, por medio de la creación de imágenes cuyos elementos diversos y heteróclitos no tenían nada que ver los unos con los otros. Se trataba, de nuevo, de un intento por liberar la imaginación de los hombres.

Los movimientos vanguardistas generarían, a raíz de su búsqueda por cambiar la praxis vital a través del arte, nuevas formas, técnicas y manifestaciones artísticas que se corresponderían muchas veces con la denuncia y el compromiso social que buscaban. Los *collages* y exotismos, los incipientes performances, las manifestaciones interdisciplinarias y los automatismos de las vanguardias, que hasta la fecha se siguen utilizando, aunque modificados, en diversas expresiones artísticas, reflejarían críticamente un mundo basado en un racionalismo que no estaba tan desarrollado ni integrado, ni era tan ideal y positivamente unificado, homogéneo y feliz como las sociedades modernas aspiraban y propagaban.

• **La institucionalización de las vanguardias y el surgimiento de la posmodernidad**

Como lo explica Matei Calinescu (1997) en *Cinco caras de la modernidad*, cuando en los años sesenta las vanguardias artísticas empezaron a ser reconocidas y legitimadas por la configuración de valores burgueses que tanto criticaban, se institucionalizaron y así,

perdieron toda su fuerza combativa. El sistema las asimiló y absorbió, el propio término vanguardia se volvió un eslogan publicitario y sus provocaciones una moda. Se terminaron las corrientes vanguardistas conocidas como tales, es decir, como hijas irredentas de la misma modernidad, que cuestionaban las estructuras e instituciones sociales y buscaban cambios radicales en la vida por medio del arte.

Aunque la fecha varía según los autores que la investiguen, para este estudio la institucionalización de las vanguardias es uno de los fenómenos que marcan el surgimiento de la posmodernidad. Esta es caracterizada, como se dijo al principio, por su ruptura no lineal con el pasado, en este caso modernista, y por su relativismo y pluralidad en oposición al universalismo moderno y al dogmatismo vanguardista, así como también por un anti-elitismo y antiautoritarismo que, bien hay que decirlo, ya era parte de las protestas y propuestas vanguardistas.

Como Simón Marchan Fiz (1997) lo dijera, la posmodernidad en el arte aparece como un proyecto insatisfecho de las vanguardias; sus manifestaciones han buscado muchas veces romper con las delimitaciones disciplinarias y temáticas en propuestas que utilizan o mezclan eclécticamente técnicas, tecnologías, lenguajes diversos que no son presentados como contrapuestos sino conviviendo unos con otros. También reaparecen con fuerza, en esta línea ideológica de vanguardias inconclusas, preocupaciones y enunciados de corte socio-político y crítico que rebasan los meros enunciados visuales para incluir cada vez más el pensamiento y los conceptos e ideas en el arte.

Tal vez el más importante y destacado de ellos para esta investigación sea el *Concepto ampliado del arte y la escultura social* de Joseph Beuys pues involucra también a la educación y a la interdisciplinariedad como una nueva propuesta, ya posmoderna, por cambiar la vida y la sociedad. En sus postulados, el artista alemán concibe el arte no tanto como un producto manufacturado en la búsqueda de un resultado o forma artística concreta, sino como un proceso mental al que todo ser humano puede tener acceso, no únicamente los artistas «dotados». El arte para Beuys, además de materia, es energía, pensamiento, sensación y sentimiento, y la acción artística consistiría en modelar todo ello para mejorar así la calidad de vida tanto individual como colectiva del ser humano. La educación para

el artista alemán implicaría, en esta misma línea de la escultura social como transformación del pensamiento, desarrollar en todos los alumnos la capacidad crítica y creativa, a través de currículos interdisciplinarios no enfocados a formar artistas sino seres humanos implicados en mejorar la vida y su entorno (Cruz Villegas 1994).

• **La modernidad y posmodernidad latinoamericana: un doble discurso desde las hegemonías**

La modernidad o modernidades y la posmodernidad en América Latina, aunque surgen de las europeas o norteamericanas, se dieron de formas muy distintas por la misma configuración socio-cultural e identitaria de los países surgidos de los poscolonialismos europeos. Así mismo, hay en nuestros países diferentes formas de interpretar y adoptar el proyecto de la modernidad occidental, desde resistencias culturales hasta apropiaciones y asimilaciones locales y *sui generis* de los principios, postulados y formas de vida modernas de los países industrializados.

Por ejemplo, la crítica de arte Marta Traba (1973), analizando las diferentes manifestaciones plásticas de varios países latinoamericanos entre 1950 y 1970, plantea las grandes diferencias estructurales entre las sociedades latinoamericanas y las industrializadas en cuanto a historia, organización, procesos sociales y niveles económicos, que marcarían la configuración identitaria de unas y otras. Su mayor preocupación y crítica se dirige hacia la adopción y absorción por parte de los países latinoamericanos de unas estructuras, las de los países hegemónicos, que no les pertenecen y hacen que se confunda, que se diluya hasta desaparecer la propia identidad latinoamericana, al tiempo que se encuentran cada vez más sometidos a las grandes potencias. Traba habla de un *totalitarismo de la tecnología* proveniente de los países altamente industrializados como producto de la modernidad y que va penetrando en el sur del continente americano que por su parte, sin poseer esta alta tecnología, sí asimila la totalización y homogeneización como modelo de representación en el arte. También denuncia la adopción por parte de algunos países latinoamericanos de lo que llama *una estética del deterioro* derivada también, según su punto de vista, de la imitación del consumismo norteamericano. Las estrategias y métodos de resistencia herética a la influencia exterior que esta autora sugiere para lograr una autonomía de estos

países y una identidad propia en relación a las metrópolis culturales, como E.U. y Europa, resultan hoy en día inoperantes y limitados, pues supondrían cerrar también las vías a todos los adelantos indispensables de la tecnología así como de la inevitable globalización que, nos guste o no, ya está aquí.

De forma inversa, la propuesta del movimiento antropófago brasileño iniciado por Oswald de Andrade en 1928 concebía absorber la cultura dominante para incorporarla a la propia en un proyecto integrador, que consistía en apropiarse de las culturas exteriores y consideradas enemigas para enriquecer la cultura propia y lograr así una consolidación social, identitaria, intelectual y artística de su país.

La antropofagia demuestra ser para Oswald de Andrade y su grupo, aunque no sólo para ellos como ya veremos, una novedosa estrategia en contra de la asimilación por los centros hegemónicos. Pero esta estrategia, como ya se dijo, no ignora estos centros, ni los niega ni se cierra a ellos como las posturas de Marta Traba (1973) que ya lo habían propuesto o lo propondrían en Latinoamérica, sino que es exógena, toma de ellos lo que le puede servir para transformarlos, combinarlos o recrearlos como algo propio y único. De alguna manera, la antropofagia brasileña precede, como muchos otros aspectos de las particulares modernidades latinoamericanas que ahora veremos, a los rostros de la posmodernidad tanto local como global.

Como lo explican Gerardo Mosquera (1999) y Nelly Richard (1994) en diferentes textos que aquí sintetizo, el proyecto del modernismo occidental y sus pautas de una «*racionalidad totalizante*» (Mosquera, 1999) y homogeneizante, producto de la Ilustración, no tendría en Latinoamérica, dada la diversidad de sus comunidades, de sus etnias, creencias, influencias e idiosincrasias, un terreno demasiado fértil para consumirse.

Para Mosquera, el proyecto modernista le sirve a América Latina como herramienta para afianzar sus diferencias culturales e identitarias frente a las hegemonías, diferencias que provienen del ser a la vez «occidentales y no occidentales», así como para enriquecer y heterogeneizar la misma noción de modernismo:

«*Las periferias tomaron el modernismo de Europa, pero casi siempre lo usaron como medio, no como fin. El modernismo fue puesto en función de una agenda propia,*

concentrada en la construcción de identidades y de la crítica social y cultural. En América Latina resultó notable su rol en este sentido y en la negociación de la heterogeneidad de nuestras sociedades. (...) La apropiación periférica del modernismo, además de cumplir su agenda propia, significó una pluralización y complejización del propio modernismo.» (Mosquera, 1995)

En cambio, para la crítica chilena Nelly Richard (1994), quien en varios puntos coincide con Mosquera y en otros no, en Latinoamérica, por su misma configuración histórica, social y cultural, la modernidad nunca llegó a establecerse por completo. La autora la llama así una «modernidad desigual e inconclusa o trunca» que se debate perennemente con la tradición.

Tal vez es por todo esto, como nos lo explica esta autora, por lo que las teorías posmodernas sobre arte y cultura nos resultan tan atractivas y pertinentes aquí pues lo que las caracteriza – cultura del pastiche, del simulacro, de lo barroco y lo kitsch etc. – nos es muy familiar; surge naturalmente en nosotros, no lo copiamos a nadie, nosotros lo inventamos en un posmodernismo que la autora llama *avant la lettre*, es decir anterior a la misma concepción o creación de este término (Richard 1994).

Ahora bien, aunque pareciera alentador creer que, por primera vez en tantos siglos, las sociedades llamadas en vías de desarrollo llevarán la batuta en un tipo de manifestación artística o cultural, ni Gerardo Mosquera ni Nelly Richard son ingenuos y ambos están conscientes de donde proviene el discurso posmodernista prevaleciente. Para ambos autores, la posmodernidad, como teoría reivindicativa de la pluralidad, de la diversidad, que revisa y relativiza el presupuesto absolutista del modernismo, podría aparecer por esto como algo muy positivo para nuestros países pues finalmente serían reconocidos y considerados. Sin embargo esta teoría se construye, de nuevo, desde y para los centros hegemónicos, y como dice Mosquera «*El otro somos siempre nosotros*» y si bien las culturas dominantes dejaron atrás la pretensión modernista de la razón totalizadora, «*el poder no busca hoy reprimir o homogeneizar la diversidad, sino controlarla.*» (Mosquera 1999:66).

Detengo aquí este análisis sobre las modernidades y posmodernidades artísticas, pues se trataba únicamente de mostrar cómo el término modernidad contiene varias ramificaciones y connotaciones, algunas de las cuáles, como las vanguardias, la antropofagia brasileña o

la misma modernidad latinoamericana, ya contenían en sí mismas varios aspectos que se reencuentran en la posmodernidad. De esta manera, al hablar a todo lo largo de este texto sobre la posmodernidad, no es a partir de un corte radical y absoluto con la modernidad sino que ambos conceptos están continuamente imbricados e interrelacionándose, aunque sólo sea como oposición o antítesis.

♦ **La modernidad y la posmodernidad en etnografía: recuperación de un proyecto pluralista, relativista y fragmentario**

De igual forma que en la modernidad artística, y de hecho como fenómeno interconectado con ésta, en la antropología y en particular en la etnografía, la posmodernidad cultural no se puede explicar si no es a partir de la modernidad y como consecuencia de los diferentes post-colonialismos, globalizaciones, desarrollos tecnológicos y comunicativos que de ella surgieron y marcaron nuevas visiones e interrelaciones de y con los otros.

A continuación se revisarán brevemente las transformaciones que ha sufrido la etnografía a partir de sus primeras manifestaciones para llegar a la visión posmoderna de esta disciplina, tomando en cuenta los factores más determinantes en estos cambios. Todo ello para comprender la complejidad y los alcances de la etnografía hoy en día y su relación y aplicación, en esta investigación, con los contextos sociales, el arte y la educación.

● **La modernidad en etnografía: universalismo frente a pluralismo y relativismo**

Existen una serie de conexiones, convergencias y paralelismos entre etnografía y surrealismo que descubrió el antropólogo James Clifford, y que los relacionó sobre todo con los fenómenos de lo extraño y de lo familiar en ambas áreas de conocimiento (Clifford 1998). Como explica este autor, tanto el surrealismo como la etnografía combinan los elementos de esta ecuación de manera inversa: el surrealismo busca, con el extrañamiento y la libre asociación de ideas, hacer extraño lo familiar; y la etnografía por medio de la observación participante en el trabajo de campo, la descripción y la interpretación, pretende hacer familiar lo que resulta extraño para el investigador.

En todo el texto sobre el *surrealismo etnográfico*, Clifford trabaja esta correspondencia entre ambos enfoques y tendencias para demostrar el relativismo, pluralismo y eclecticismo de las

vanguardias en general, y del surrealismo en particular, así como de la incipiente disciplina etnográfica en Francia en los primeros treinta años del siglo XX. Tanto el surrealismo como la etnografía, representados en ese momento por Marcel Mauss, Michel Leiris, George Bataille y otros, cuestionaban la realidad y valoraban las culturas ajenas a la europea como «alternativas humanas» dignas de ser consideradas seriamente y no desde una supuesta superioridad occidental.

Como se dijo más arriba, ya desde principios de Siglo XX varias manifestaciones artísticas habían vuelto los ojos lejos de occidente, y el espíritu general de las vanguardias favorecía muchas veces este exotismo no sólo de países lejanos sino de la misma vida cotidiana, como por ejemplo las «iluminaciones profanas» de Benjamin (1929). Los estudiosos de la cultura empezaban a simpatizar cada vez más con las causas de los países colonizados que pugnaban ya por su independencia, poniendo una vez más en tela de juicio la noción universalista y homogénea de la modernidad: *el surrealismo y la etnografía moderna comenzaban con una realidad profundamente cuestionada. Los otros aparecían ahora como serías alternativas humanas; el relativismo cultural se tornó posible* (Clifford 1998: 152).

De manera simbólica sobre lo que sucedía en relación a las visiones más universales y modernas de la cultura del hombre frente a otras más relativas y pluralistas de las vanguardias, Clifford pone como ejemplo la eliminación en París del Museo del Trocadero que era ecléctico, desordenado, diverso y plural, representativo de una mirada más variada y heterogénea de las culturas humanas y que fue sustituido por el Museo del hombre que pretendía representar, de manera ordenada y clasificada, a la humanidad en su totalidad, pero como muchas veces en la tradición de la modernidad, se trata de la concepción de una sola humanidad situada en el tiempo y en el espacio, es decir, que es vista e interpretada desde Occidente y para Occidente (Clifford 1998:173). El Museo del Trocadero representaba de alguna manera el relativismo cultural frente a la visión mucho más etnocéntrica y eurocéntrica del Museo del hombre.

Como el surrealismo y el cuestionamiento que éste le hace a la racionalidad pura, la etnografía, a partir de una nueva valoración del otro, concibe diferentes maneras de pensar y entender el mundo, a semejanza de varias culturas exóticas estudiadas por investigadores

de la época y no basadas única o principalmente en la razón humana como la cultura occidental moderna. La actitud, tanto de los artistas vanguardistas como la de los etnógrafos del París de los años 30, se parece en esta apertura e inclinación a lo plural y diverso, mismos que en el futuro caracterizarían, entre otras cosas, a la posmodernidad. Desde estas perspectivas emanadas de la etnografía post-colonial, del surrealismo y después del posmodernismo, el conocimiento del otro es a la vez el conocimiento de nosotros mismos y viceversa, reconocernos a nosotros mismos nos permite aceptar, conocer y reconocer al otro en nuestras diferencias y en nuestras semejanzas.

● **Collages, fragmentaciones y polifonías etnográficas**

Hacia el final de este texto *Sobre el surrealismo etnográfico*, Clifford hace la analogía de la técnica etnográfica con la del *collage* cubista y surrealista para mostrar cómo la etnografía, a partir de un cierto momento del poscolonialismo, deconstruye y descontextualiza realidades tomadas en fragmentos para recrear la narración etnográfica. De esta manera, el *collage* o yuxtaposiciones etnográficas, entendidas de esta manera, evitan presentar las culturas estudiadas y al *otro* como un todo unificado y unívoco en la tradición moderna occidental; más en una época globalizada como la actual en que cada vez más las culturas son híbridas y se entremezclan e influyen unas a otras continuamente en un mundo en el que, como diría Clifford Geertz «*sumidos en una interminable red de conexiones, resulta cada vez más difícil no acabar tropezándose*» (Geertz 1989:157).

Por otro lado aunque en el mismo orden de ideas, en otro texto de James Clifford llamado *Sobre la autoridad etnográfica* (1991), el autor nos presenta diferentes estilos de hacer y escribir etnografía desde sus inicios hasta nuestra época, que son la etnografía experiencial, la interpretativa, la dialógica y la polifónica, y explica cómo los cambios surgidos a raíz del post-colonialismo influyeron de manera importante en el hacer etnográfico.

Así por ejemplo, lo que antes era una narración indirecta y unívoca desde una sola voz y único punto de vista, los del etnógrafo, se volvió, a partir del post-colonialismo de los años cincuenta, dialógica y polifónica desde el momento que intervienen con igual autoridad las voces y los puntos de vista de los diferentes informantes y participantes en la investigación, y se empiezan a citar directamente sin intermediario del narrador.

Este hecho, aunado al de considerar los documentos complementarios de la investigación como informantes (en este caso secuencias didácticas, planeaciones, evidencias, fotografías, entrevistas, entre otros) contribuyen a la estructura de *collage* antes comentada, a la polifonía que da lugar asimismo a diferentes posibles lecturas de las descripciones y narraciones.

Los estilos fragmentados de hacer etnografía y esta polifonía responden a una mayor atención prestada a todo tipo de documentos pero sobre todo a la visibilidad, valorización y dignidad cada vez mayores que se les otorga a los sujetos estudiados y al espacio abierto a la pluralidad de voces, sobre todo cuando estas voces provienen del contexto que se está investigando.

Es una práctica mucho más horizontal que las etnografías colonialistas y modernistas aún ancladas en visiones unilaterales de verdades racionalistas occidentales unívocas:

«Es intrínseco a la quiebra de la autoridad monológica que las etnografías ya no se dirijan más a un único tipo de lector: la multiplicación de lecturas posibles refleja el hecho de que la consciencia «etnográfica» ya no puede ser vista como monopolio de ciertas culturas y clases sociales de Occidente.(...) Con el reciente cuestionamiento de los estilos coloniales de representación, con la expansión de la alfabetización y la conciencia etnográfica, están surgiendo nuevas posibilidades para la lectura -y, por lo tanto, para la escritura- de descripciones culturales.» (Clifford 1991:169)

Todo ello es parte de la polifonía y de la fragmentación anteriormente analizada y que formalmente reflejan estos otros mundos y realidades estudiados que ya no pueden ser vistos como un todo homogéneo y unificado, o desde un solo ángulo o lectura a la manera colonial y moderna más uniformizante. La forma de la etnografía poscolonial y posmoderna es un espejo del mundo actual que, aunque globalizado en cuanto a redes de intercomunicación y desplazamientos, está fraccionado en un sinfín de culturas, identidades, idiosincrasias y multiculturalismos que tal vez siempre han estado ahí, pero que hoy son más evidentes y cercanos, se interconectan, se reconocen y se respetan como tales en sus diferencias, o en todo caso, se aspira a ello.

Por otro lado, el relativismo cultural nos hace conscientes de la fragmentación de la realidad misma, y la etnografía es fragmentaria porque así es dicha realidad:

«Una etnografía posmoderna es fragmentaria porque no puede ser otra cosa. La vida en el campo es ella misma fragmentaria, y en absoluto organizada en torno de categorías etnológicas familiares como el parentesco, la economía y la religión; y excepto en el caso de informantes inusuales, los nativos parecen carecer de visiones comunicables de un todo compartido e integrado.» (Tyler 1986:306)

La verdad única moderna occidental es relativizada así como las voces que narran sus historias.

Aunque la disciplina etnográfica surgiera sin aún estar en boga la posmodernidad, pareciera que el mismo método etnográfico, con sus estudios de casos particulares y su darle voz a quien no la tiene dentro de las hegemonías culturales, como se vio explicado en el aparato metodológico, coincidiera y representara varios reclamos posmodernos y se erigiera como sistema reivindicador de lo particular, lo minoritario, lo multicultural y lo único frente a verdades totalizantes, absolutistas y muchas veces etnocéntricas provenientes de la tradición moderna. La etnografía se vuelve así el enfoque teórico-metodológico idóneo para las perspectivas y propuestas posmodernas actuales en las ciencias sociales, en la educación y en las humanidades, y es por ello también que se escogió como principal opción y visión en esta investigación.

La objetividad del cientificismo positivista en el paisaje de vidas y mundos occidentales económicamente más desarrollados no puede ya imponerse tan categóricamente frente a relatos subjetivos, relativistas e inscritos en contextos únicos o poco comunes de otros universos culturales y la etnografía posmoderna es testigo de ello. Además de que estos contextos, a causa de la globalización de las sociedades y del mundo tecnológico, cada vez son más interdependientes, híbridos y mezclados.

● **La experiencia en la etnografía posmoderna**

A lo largo de todo el estudio, el concepto de experiencia es y será primordial pues va a proveer la materia prima de las intervenciones artístico-educativas y de las interpretacio-

nes, lecturas y decodificaciones subsiguientes que formarán una parte muy importante del cuerpo de la investigación.

La experiencia se trabaja aquí bajo dos aspectos. El primero es el de la experiencia de los niños y la enseñanza del arte, y cuya teoría y alcances serán profundizados en la parte de la educación artística y de los análisis e interpretaciones de las corrientes pedagógicas pragmatistas y reconstruccionistas. El segundo es el de la experiencia en el trabajo de campo como investigadora y que se refiere a la observación participante, a las intervenciones, interacciones e interrelaciones tanto entre actores estudiados como entre ellos y la investigadora, y que arrojan también bastante información sobre los contextos. Es a este segundo aspecto al que se referirá en este apartado.

En el final del texto sobre la autoridad etnográfica, J. Clifford (1991) explica que aunque existen varios procesos etnográficos como dialógicos, experienciales, interpretativos y polifónicos, estos pueden convivir unos con otros siempre y cuando haya una presentación coherente, y esta coherencia va a ser lo que le dé autoridad al texto etnográfico.

Retomo estas ideas de Clifford pues, aunque se haya hablado de la polifonía, en este trabajo se combinan varios procesos que siguen relacionándose con la posmodernidad etnográfica pero también con otros puntos importantes del estudio.

Dentro de los tipos de etnografía que expone Clifford se encuentra la etnografía experiencial y que es, en principio, la etnografía que parte del *estar allí* del investigador, cuyo principal instrumento es la observación participante.

La experiencia es el primer acercamiento, y tal vez el más puro en el sentido de que es el más directo con la realidad empírica y la cotidianidad de lo que se está investigando, sin que interviengan todavía los análisis racionales e intelectuales. Actúan en un principio los sentidos, las impresiones, la intuición:

«La experiencia evoca una presencia participatoria, un contacto sensitivo con el mundo a comprender, un rapport con su gente, una tangibilidad de percepción. También sugiere un conocimiento acumulativo, en profundización constante. Los

sentidos trabajan en conjunto para autorizar una sensibilidad o una propensión real pero inefable del etnógrafo hacia su pueblo (Clifford 1991: 155).»

La posmodernidad rompe con la modernidad en su búsqueda científicista y racionalista de la felicidad y la verdad absoluta porque ya no cree en ellas. La etnografía posmoderna se fragmenta en enfoques relativos dentro de los cuales se encuentra la experiencia etnográfica que no parte ya únicamente de la razón y acercamientos más positivistas que resultarían en abstracciones teóricas sino que, como dice Tyler, en este fragmentarse posmoderno, vuelve la experiencia como una coordenada, como un referente que se concretará en la escritura etnográfica:

«Esa experiencia deviene experiencia sólo en la escritura de la etnografía. Antes de eso sólo era un conjunto inconexo de sucesos al azar. Ninguna experiencia precedió a la etnografía. La experiencia es la etnografía.» (Tyler 1991: 312).

La experiencia etnográfica en todos sus ángulos y complejidades integra los sucesos y acontecimientos cotidianos perpetrados por los sujetos de estudio que darán lugar a los subsiguientes análisis, narraciones, interpretaciones y conclusiones. La experiencia es el puente entre los hechos y su exégesis, es decir que sin la experiencia, no hay ni interpretación ni etnografía.

● **Clifford Geertz: narración y descripción densa**

La narración, la descripción, la discursividad o discurso de la etnografía es también una preocupación de la antropología posmoderna o *meta antropología* (antropología de la antropología) que empieza a cuestionarse sobre la misma disciplina y la voz o las voces de quienes dice representar, a saber: el otro, el sujeto de estudio.

Si la experiencia es, como se acaba de decir, el puente entre lo que pasa en el campo, en el *estar allí* y su interpretación, lo que materializa esta experiencia es su descripción y narración. De ahí la importancia que ya desde los años 70 le otorga Clifford Geertz (1973) creando el concepto de descripción densa.

Geertz es pionero en este tipo de antropología interpretativa y simbólica cuando en *La interpretación de las culturas* (2003), plantea la realidad cultural como un texto que el etnógrafo ha de interpretar y descifrar en todos los estratos o niveles simbólicos que se dan en las diferentes interrelaciones, dinámicas, actividades y productos de determinadas culturas y grupos humanos

Para ello se sirve de lo que llama *descripción densa* como estrategia o técnica narrativa, que permite escudriñar los fenómenos y los datos de tal manera que se desvelen todos los símbolos y simbolismos, explícitos u ocultos, que se dan en el medio investigado y que él llama estructuras de significación.

El ejemplo más claro de esta descripción densa y lo que de ella se deriva es su texto *Juego profundo: notas sobre la riña de gallos en Bali* en el cual, a partir de esta actividad clandestina en Bali y su observación y descripción meticulosa, Geertz (2003) desmenuza e interpreta a profundidad lo que esta actividad representa simbólicamente para la cultura balinesa en términos de jerarquías sociales, de relaciones y respeto entre participantes, de lenguaje, de masculinidad, de rituales, mitos y creencias, etcétera.

De esta manera, en este escrito, Geertz demuestra cómo la experiencia, sin la cual no habría etnografía, y su concreción en la narración y la descripción, dan lugar al tercer elemento fundamental de la ecuación que conformaría el ejercicio etnográfico completo y que es la interpretación.

A partir de diferentes voces narrativas y discursivas (del investigador y de actores investigados, de actividades y productos, de interrelaciones ya mencionados) que pueden conformar alternativamente etnografías experienciales, polifónicas y simbólicas, todas pertenecientes de alguna forma a la tendencia posmoderna, es como el texto etnográfico se fue configurando.

• Interpretaciones post-coloniales y posmodernas

En el último capítulo de *El antropólogo como autor*— que es una profunda reflexión sobre el momento que vive la antropología después del fin de las colonizaciones y con el principio de un mundo globalizado—, Clifford Geertz (1989) pone sobre la mesa varias cuestiones

relacionadas con la ética, la función, las posibilidades y el futuro del quehacer antropológico y etnográfico.

Geertz explica que en la época colonial las jerarquías de conocimiento y cultura definían muy claramente los roles y lugares de quien observaba y describía (el hombre occidental) y de quien era observado (*el otro*), así como los lugares lejanos de trabajo de campo (*el estar allí*) en contraste con los centros académicos donde se redactaba (*el estar aquí*). Se sabía a quién se dirigían los informes de las investigaciones, y básicamente cuál era el lugar de cada quién en el mundo de la investigación (etnógrafo y personas estudiadas).

Hoy en cambio, frente a los cambios socio-políticos mundiales, frente a la globalización, las migraciones y urbanizaciones del orbe, estas fronteras y ubicaciones se han modificado enormemente, así como el saber quién observa a quién y sobre todo cuáles son los objetivos de la etnografía, desde dónde y para quién se escribe y cómo debe de escribirse ahora que se ha renunciado a una completa objetividad y cientificidad imposibles en las ciencias sociales, y ahora también que el punto de vista nativo ha cobrado cada vez mayor relevancia, incluso como sujeto global.

Por esta relación entre una necesaria búsqueda de cierta objetividad y la inevitable subjetividad y creación de toda narración que estudia a seres humanos, Geertz (1989) sitúa metafóricamente la etnografía antropológica entre la física cuántica y la ópera italiana, en cuanto disciplina intermedia entre observaciones objetivas e impresiones subjetivas. Para Geertz, toda etnografía es una ficción, pero no en el sentido de lo real o falsedad del término sino en el sentido de *fiction*, de algo hecho, de algo compuesto.

Establece asimismo que el verbo que mejor define el acto de narrar etnografía es evocar y no representar ya que éste último está todavía atado a la mimesis, a la precisión, a la búsqueda de la verdad científicista moderna, a la descripción naturalista de animales o insectos pero no de seres humanos insertos en una cultura y a los que les corresponde mucho más adecuadamente, para pretender explicarlos, el concepto de discurso.

Todo ello conformará la narración, la descripción y, en última instancia, como *Juego profundo: nota sobre la riña de gallos en Bali* (1973) demuestra, determinará una parte fundamental de la interpretación.

Así es como, a partir de las modificaciones de estructuras socio-económicas y políticas mundiales surgidas de la modernidad y que la sobrepasan en un mundo globalizado, post-colonial y posmoderno, el lugar de la antropología y de la etnografía, sus conceptos, funciones, formas e interpretaciones se han transformado y adecuado también a los nuevos tiempos. *El otro* en los estudios etnográficos, que muchas veces desde la visión moderna, hegemónica y colonial era considerado desde una supuesta superioridad y con vistas a «civilizarse y modernizarse» desde parámetros occidentales, tiene ahora, por lo menos a nivel teórico, su propia voz, lugar y dignidad en la investigación, además de ser esta voz considerada muy importante para la comprensión de la cultura estudiada a la cual pertenece.

• Modernidad y posmodernidad en educación

• Sobre el proyecto de la modernidad en educación

En el marco de esta vocación utopista del proyecto de la modernidad que se ha venido analizando, la educación apareció siempre, por supuesto, como uno de los instrumentos más importantes para lograr los propósitos y objetivos de desarrollo y bienestar universales buscados y anunciados desde la Ilustración hasta bien entrado el Siglo XX tanto en Europa y Estados Unidos, así como en los países periféricos que seguían sus modelos, como México.

De la misma manera que en las tendencias y los proyectos artísticos como en los antropológicos y etnográficos que se acaban de revisar, también la modernidad en educación basaba sus propósitos emancipadores en la razón, el pensamiento y el conocimiento para la mejora social de todos los seres humanos por igual de acuerdo con el lema de la revolución francesa «libertad, igualdad y fraternidad».

Es imposible abarcar en este trabajo todas las ideas, tendencias y corrientes educativas que surgieron con estos fines revolucionarios a lo largo del tiempo desde el iluminismo hasta nuestros días y no es ese su objetivo, pero ha habido muchos movimientos progresistas, vanguardistas y libertarios en el terreno de la pedagogía y la educación fundados en los ideales ilustrados y modernos de la felicidad y del desarrollo basados principalmente en la razón humana.

Sin embargo, como también ya se vio en el arte y en la etnografía, esta racionalización científicista y positivista como medio de progreso universal contenía igualmente en sí misma una fuerte inclinación a la uniformización y homogeneización proveniente del modelo de hombre occidental, que era el que esta educación iba a formar dentro de su muy legítima búsqueda de igualdad. En el ámbito educativo esta problemática no sería diferente, por lo que el ideal de igualdad en el acceso a la educación se extendía también al tipo de conocimiento que generaría e iba dirigida, como ya se dijo, a educar al hombre occidental.

Como sucedió con las corrientes artísticas de vanguardia, diferentes sucesos socio-políticos mundiales como las grandes guerras, revoluciones, hambrunas y sobre todo el holocausto de la II Guerra Mundial, pusieron en tela de juicio todo el proyecto educativo de la modernidad basado en esta razón humana misma que, como cuestionaran T. W. Adorno y la escuela de Frankfurt, había permitido y conducido, entre otras cosas, a la humanidad a tales barbaries.

Si bien estos modelos educativos occidentales de países desarrollados serían adoptados por países periféricos como los latinoamericanos, México incluido, en una aspiración modernista, su adaptación local, relacionada con los diferentes contextos y realidades socio-económicas, culturales, ideológicos e identitarios le conferirían, como a toda la modernidad cultural en general, características particulares, únicas y nacionales como muy bien lo representaría todo el ambicioso y progresista programa cultural vasconcelista y su visión integradora de modernidad y consolidación nacional de identidad.

Adriana Puiggrós (1995) plantea en su texto *Modernidad, posmodernidad y educación en América Latina* que el modernismo educativo en nuestros países como proyecto pedagógico liberal nunca se consolidaría en su voluntad de igualdad social y económica, pero en cambio sí generó una tendencia a la homogeneización cultural de sus sociedades bajo el paradigma moderno occidental.

Por su parte, para el pedagogo Ángel Díaz Barriga, en México la función inicial de la escuela surgida del proyecto ilustrado para la modernización social, encarnado principalmente por José Vasconcelos, era la de proveer a todos los hombres el acceso al conocimiento en

un régimen libertario que promovería un progreso social general. Sin embargo nos dice Díaz Barriga, la escuela como institución detentora de ideología y de poder transformó todos los ideales liberadores y progresistas de la modernidad en mecanismos de control, enajenación y homogeneización social (Díaz Barriga 1990). Se le da al estudiante una visión de las cosas unívoca y ya digerida en lo que Freire (2002) llamaría *estilo de educación bancaria*, donde el alumno no construye el conocimiento por sí mismo, sino que aprende lo que resulta eficiente para el momento actual en un fenómeno que Díaz Barriga denomina normalización y alienación del sujeto, y en el cual éste no entiende muy bien el mundo en el que vive ni a él mismo.

♦ **Sobre la crítica a la modernidad educativa y el planteamiento posmoderno en educación**

Los debates sobre el triunfo o el fracaso de la modernidad en educación y sus posibles bondades o perjuicios, así como las críticas y posturas posmodernas que de ellos surgen, han sido ampliamente discutidos en diferentes ámbitos y espacios académicos desde hace ya tiempo sin llegar a ningún consenso. Evidentemente, modernidad y posmodernidad son conceptos abiertos y complejos, escurridizos y polifacéticos según el área de conocimiento, el contexto o la ideología desde los cuales se manejen y expliquen y que pueden ser muchos y muy amplios.

Para algunas posturas (Puiggrós, 1995), la posmodernidad en educación, al cuestionar el proyecto igualitario del acceso a ésta en el proyecto desarrollista y utopista moderno y, por lo mismo y desde su punto de vista, asimilándola al proyecto socio-económico neoliberal, podría aparecer como reaccionaria o neoconservadora. Por su lado, pensadores como Henry Giroux (1989) y la teoría crítica conciben la posmodernidad en educación como complementaria a la modernidad, recuperando de ésta la capacidad crítica de la razón y la búsqueda de una democracia educativa radical y en aquella su voluntad de reivindicación de la diferencia, la diversidad y la pluralidad en los modos de pensamiento humanos y en los modelos educativos.

De la misma manera, Díaz Barriga (1990) se pregunta qué tanto podría la posmodernidad, en su crítica a la modernidad en educación y a la escolarización y superando lo que él con-

sidera su conservadurismo, servir para recuperar los ideales originarios de esta modernidad de fomentar en los alumnos el desarrollo de un pensamiento propio y libre.

En mi opinión, toda la corriente posmoderna en educación, no pudiendo existir ni ser explicada sin la modernidad que le precede y configurándose como una acérrima crítica de ésta, ambas, modernidad y posmodernidad se consolidan en una dialéctica. En ésta, la práctica de la educación artística en determinados contextos de vulnerabilidad social, potenciaría un acercamiento y comprensión globales que incluirían tanto la pretensión de justicia social moderna así como de diversidad e inclusión de minorías posmoderna.

♦ **Educación, pobreza y multiculturalidad**

La recurrente tensión entre los proyectos culturales y educativos modernos y posmodernos, entre la tendencia a la universalidad, y por lo tanto a la homogeneización de los primeros y la demanda y exhorto al reconocimiento de pluralidades y diversidades de la segunda, se presenta teóricamente muchas veces como insoluble cuando en realidad su posible combinación y síntesis podría aportar y recuperar lo mejor de cada propuesta en beneficio de la educación nacional en general, y de los grupos más vulnerables en particular.

En su texto *Equidad, diversidad e interculturalidad*, Sylvia Schmelkes (2011) hace una disección muy puntual de las principales causas de la inequidad educativa en nuestros países latinoamericanos, particularmente en México, y explica cómo, por ejemplo, pretendiendo llegar a una igualdad en educación, se pensó que el camino era enseñar lo mismo y de la misma manera en todas las escuelas nacionales sin importar el contexto, medio ambiente o saberes previos de los alumnos y partiendo, una vez más, del modelo educativo perteneciente a la cultura dominante, a saber la occidental y urbana.

Esto generó una serie de terribles rezagos, contradicciones e inercias en los grupos más pobres y marginales de nuestro país y que muchas veces coinciden con las poblaciones indígenas y rurales. Al llegar este modelo educativo a estas poblaciones, generalmente ya es obsoleto en relación a lo que se está enseñando en la ciudad, paralizando así cualquier posibilidad de movilidad social pues el conocimiento generado allí no está actualizado, ni es operante ni se adapta a la realidad de la población produciendo así desempleo, descalificación o aprendizajes inútiles.

Schmelkes sugiere flexibilizar y adaptar, cuando sea necesario, la enseñanza-aprendizaje a los contextos específicos de las escuelas sin por ello descuidar los conocimientos más generales y universales que todo alumno debe poseer para no quedar excluido del mundo y sociedades actuales, en lo que se podría considerar una combinación de esquemas educativos modernos y posmodernos.

El modelo educativo mexicano de la modernidad, dirigido a atender a la clase media y media baja urbana de las escuelas tradicionales, pretendía y pretende que otras poblaciones de orígenes heterogéneos, como las rurales e indígenas, se adapten a este modelo en procesos homogeneizadores y aculturizantes, bajo la premisa de la construcción de una identidad nacional que conduce y condena a estos grupos a perder o negar su identidad y sus conocimientos originarios, contextuales y ancestrales. La escuela se vuelve para estas comunidades escolares (padres de familia, maestros y alumnos) la puerta de entrada al mundo «moderno» y de «progreso», que supuestamente mejoraría sus condiciones económicas pero en detrimento muchas veces de su lengua, su memoria y sus orígenes identitarios, y las decisiones sobre sus políticas y sistemas educativos no las toman ellos, sino que son impuestos desde el gobierno federal en aras de este universalismo moderno y globalización muchas veces uniformes.

Es importante resaltar las carencias y deficiencias existentes a este respecto en el sistema educativo mexicano sobre todo en el marco de esta investigación que, como objeto de estudio, busca en parte recuperar y fortalecer, por medio de la educación artística-visual, estos orígenes y raíces identitarios de los pueblos originarios de contextos de pobreza.

♦ **Lengua originaria, discriminación y racismo**

Una vez más este desencuentro entre la utopía racionalista, universalista e igualitaria de la modernidad y la reivindicación pluralista, diversa y heterogénea de la posmodernidad no consigue dar respuestas sencillas ni unívocas a las problemáticas en materias culturales y educativas planteadas por los países poscoloniales, desiguales y multiculturales como los latinoamericanos. Por un lado, la búsqueda de este progreso racionalista moderno, aunque podría generar avances más equitativos, estos se darían a costa de homogeneizaciones y pérdidas de identidad étnicas, lingüísticas y comunitarias. Por otro lado, buscar conservar estas identidades originarias con sus lenguas, cosmogonías, usos y costumbres en su totali-

dad y pureza podría implicar mantener estas comunidades aún más aisladas y marginadas, sin un acceso real a la educación y al mundo contemporáneo.

El bien intencionado, progresista y utópico programa moderno de la educación, aunado a la globalización contemporánea han generado, por su visión del hombre universal ya comentado en el apartado sobre la etnografía y por los acercamientos geo-políticos actuales, concepciones eurocéntricas y uniformizadoras de la humanidad asociadas al progreso y desarrollo de los países industrializados en las que las minorías culturales y étnicas no tienen mucho espacio de representación ni de desenvolvimiento contextuales, identitarios y subjetivos.

En países como México, lo anterior se traduce en actitudes, comportamientos y hasta políticas educativas veladamente racistas y discriminatorias en las cuales las poblaciones marginales, particularmente las indígenas, al diferir de la población mayoritaria, reciben menos recursos tanto materiales como humanos, y aunque sí ha habido avances e iniciativas, sus lenguas, cosmogonías, idiosincrasias y cultura en general se encuentran, en los albores del Siglo XXI, muy lejos todavía de ser aceptados, valorados y reconocidos como debieran. Para Schmelkes, de nuevo (2011: 54):

«(...) quizá la causa más importante de la inequidad educativa de los pueblos indígenas, se encuentra en el profundo racismo, inconsciente, no reconocido como tal, pero no por ello menos crudo y real, en la cultura de quienes deciden y operan la política en general, y la educación, en nuestros países. A los indígenas se les da menos, se les ofrece lo que se cree que necesitan, que siempre es menos que a los demás, se les margina de las decisiones educativas. El racismo se incrusta en las leyes, en los reglamentos, en la forma cotidiana de operar de las instituciones, en las relaciones que se establecen entre blancos o mestizos e indígenas, en las decisiones de quienes tienen en su poder decidir para y por otros. El racismo no concibe que pobreza económica pueda desasosarse de la pobreza cultural. No se concibe alguien pobre económicamente que pueda, como los indígenas, ser rico culturalmente.»

En este sentido, la educación desde la perspectiva posmoderna en la línea de la teoría crítica de Giroux y partiendo de su reivindicación de la diversidad cultural, de lo heterogéneo y plural, aparece como una alternativa convincente y complementaria, es decir no excluyente,

de los propósitos e ideales más democráticos y equitativos del proyecto educativo moderno en México y en otros países multiculturales.

Otra de las problemáticas que plantea Schmelkes y que concierne directamente esta investigación y el tema de la posmodernidad y la discriminación de las minorías, en este caso étnicas, es la de la educación bilingüe y el desconocimiento de las culturas originarias en las escuelas tanto indígenas como no indígenas de México. Las lenguas originarias no se pueden separar del conocimiento cultural ni del origen identitario de los niños, y la enseñanza de éstas en la escuela debería ser mucho más amplia y profunda que el simple uso instrumental y de transición al aprendizaje del castellano como lo está siendo actualmente. Una vez aprendido el español, la lengua originaria se empieza a relegar y en el mejor de los casos, si los padres la siguen hablando, se utiliza todavía en casa. Cuando se trata de poblaciones indígenas migrantes, el habla de la lengua originaria es muchas veces motivo de vergüenza y burla por parte de los pobladores locales, pues esta lengua y el mundo indígena en general, en su idiosincrasia, representan atraso y marginalidad. Tampoco las autoridades e instituciones que supuestamente debieran defender y proteger estas culturas y poblaciones cumplen cabalmente con su cometido, y a veces hasta atentan hipócritamente contra ellas². Además, en las escuelas bilingües urbanas, sólo se enseña una lengua originaria que pocas veces tiene que ver con la hablada en el seno familiar del niño. Muy a menudo y por todas estas razones, los mismos alumnos hablantes de estas lenguas las empiezan a negar, con todo lo que cultural y ontológicamente esto conlleva.

Por otro lado, el material didáctico, temarios, contenidos y enseñanzas de libros de texto están enfocados muchas veces al niño promedio urbano mestizo, disociando el aprendizaje de la realidad vivida por el alumno indígena rural y la que aparece representada en los libros de texto.

♦ Educación artística para cambiar la vida: revisiones, actualidades y propuestas

♦ Sobre Paulo Freire y Joseph Beuys, pilares teórico-prácticos en la democratización de la educación y de la cultura.

² Véase como muestra el reciente escándalo del presidente del Instituto Nacional Electoral (INE) Lorenzo Córdova hablando despectivamente sobre los indígenas en: <http://www.proceso.com.mx/404753/2015/05/19/audiocandalo-en-el-ine-cordova-se-mofa-de-indigenas> (10/09/2015, 8:05 a.m.).

Quisiera en este proemio hablar de dos pensadores de la educación y del arte que constituyen los antecedentes, pilares y parte importante de la columna vertebral teórico-práctica de la investigación así como grandes fuerzas de inspiración y guías. A partir de ellos surgieron varias ideas, pero sobre todo ideales de justicia y democratización educativas, en este caso aplicados a la educación artística. Ellos son Paulo Freire (1921-1997) y Joseph Beuys (1921-1986) quienes actuaron e influyeron en la misma época pero en dos contextos socio políticos diferentes, uno en el latinoamericano y el otro en el europeo.

El método de la palabra generadora y los círculos de cultura ideados por Freire en Brasil y en el ámbito de Latinoamérica en general, propiciaban grupos de enseñanza-aprendizaje y alfabetización popular a partir de los contextos socio-culturales de los educandos participantes. En ellos, tomando palabras sencillas provenientes de su propia realidad y deco-dificándolas por sílabas según el método recién nombrado, se fomenta el diálogo crítico para un aprendizaje y apropiación de la palabra escrita, que en la culminación del proceso y más allá del aprendizaje de la lecto-escritura, le permite a los hombres, en este caso a los que menos tienen y no están alfabetizados, a los *condenados de la tierra*, devenir sujetos críticos de su entorno y tomar su lugar en el mundo y en la historia.

Por otro lado, Freire (2002) concebía la pedagogía como un medio liberador del ser humano en condiciones de opresión y lucha en contra de lo que él llamaba una *educación bancaria*, en la cual la información y los conocimientos se depositan verticalmente en los educandos sin ningún filtro crítico o cuestionador y por lo tanto, transformador, de las situaciones y realidades vividas por ellos.

De esta manera, a partir de los contextos socio-culturales y económicos de los educandos, y en una pedagogía dialógica y horizontal que más que traspasar información busca construir conocimiento colaborativamente entre las personas participantes a partir de sus vivencias y entornos, Freire constituye su pedagogía libertadora cuyos fundamentos y principios se encuentran presentes implícitamente a lo largo de todo este estudio tanto teórica como prácticamente.

Dados los contextos y sujetos investigados, las propuestas y trabajos de Freire principalmente expuestos en *Pedagogía del oprimido* (Freire: 2002) y en *La educación como práctica*

de la libertad (Freire: 2001), resultan de vital importancia para la educación popular y la democratización educativa.

Por su lado Joseph Beuys, en diversos escritos y entrevistas explica y profundiza lo que quiere decir con el «concepto ampliado del arte», según el cual la actividad artística y la creatividad deben expandirse a todos los ámbitos en que esté involucrado el ser humano para transformar y mejorar la estructura social que lo determina. Para Beuys, el arte debe de ser un arma revolucionaria, pero va más allá de esto planteando que las modificaciones de carácter social que logre el arte se convertirán asimismo en obra artística.

El «concepto ampliado del arte» deriva a su vez en la «escultura social» pues para Beuys todo pensamiento convertido en lenguaje (sin importar de qué disciplina se trate) es un proceso artístico, un proceso escultórico y todo ser humano tiene la capacidad de pensar, de expresar y de crear ya que, como él asegura, todo hombre es un artista en cuanto a necesidades y potencialidades creativas y de transformación humana y social (Cruz Villegas 1994).

Beuys incluye, por supuesto, su labor docente en su «concepto ampliado del arte» cuando, a partir de 1961, es aceptado como profesor en la Academia Nacional de Arte de Düsseldorf. Asume como una misión social su trabajo pedagógico y como era de esperar, su metodología como profesor no era nada convencional, concebía la enseñanza del arte como una educación integral independientemente de la profesión que en un futuro escogieran los alumnos. Otro aspecto del activismo de Beuys por cambiar la vida, relacionado también con la enseñanza y con la política, es la creación de la Universidad Libre Internacional. Se trata de una institución que se planteó en un inicio como una alternativa de estudios ante la alta demanda de matrícula en la Academia de Bellas artes de Düsseldorf que no podía ser cubierta. La Universidad Libre Internacional lleva el sello beuysiano, el currículo es interdisciplinario y el interés principal está centrado, de nuevo, en el potencial creativo de todo ser humano. Heiner Stachelhaus la describe así:

«En esta universidad de Beuys (...) se trata sobre todo de reactivar los «valores vitales» sepultados bajo la indiferencia, la rutina, la decepción, la agresión, la guerra, la violencia, la destrucción del medio ambiente, y ciertamente en el creativo intercambio de energías, con igualdad de derechos entre profesores y alumnos.» (Stachelhaus 1990: 89-90).

Todas estas actividades, todos estos proyectos, actos, movimientos e iniciativas los incluía Beuys como una parte muy importante del total de su obra artística. La principal preocupación del artista alemán era la de una posible transformación de la configuración de la sociedad y de la vida a partir del arte, pero un arte entendido como la capacidad humana de modificarse a sí misma y modificar también el mundo que le rodea y convertirlo en algo mejor. Las propuestas de Joseph Beuys superaron la simple denuncia, y su inconformismo se tradujo en acciones comprometidas y posturas congruentes e incluyentes que realmente abrieron nuevos rumbos positivos a la creatividad humana tanto en el arte como en la educación y en la praxis vital.

♦ Introducción a las tres corrientes artístico-educativas de acuerdo a los tres desarrollos infantiles estudiados

Como se acaba de ver en el bloque teórico anterior, las concepciones y postulados modernos y posmodernos en general y en el ámbito cultural en particular, en este caso en el arte, la etnografía y la educación, provocaron muchas veces contrastes y oposiciones entre ellos que si bien para varios autores o tendencias aparecían como irreconciliables, para otros, como la pedagogía crítica de Henry Giroux, podían complementarse en sus fortalezas y carencias específicas. Así, por ejemplo, la tendencia uniformizante del utopismo racionalista moderno, en su legítima búsqueda de una igualdad entre los hombres, encuentra un contrapeso en el relativismo y pluralismo posmoderno que reivindica los discursos minoritarios más allá de los grandes relatos de la historia, como el iluminismo, el marxismo, el positivismo u otros. La incondicional fe en el progreso y la razón moderna es puesta en entredicho cuando los costos ecológicos o humanos de este progreso son muy altos, o el discurso unilateral y hegemónico occidental se relativiza al revalorar lo que *el otro*, generalmente de origen no occidental o minoritario, tiene que decir y aportar.

También, como ya se revisó, todas estas disciplinas y manifestaciones culturales modernas y posmodernas y sus transformaciones, como por ejemplo los movimientos artísticos vanguardistas, las polifonías etnográficas, la educación multicultural, son productos de su tiempo y responden muchas veces, ya sea críticamente o no, a requerimientos y políticas institucionales que dan cuenta tanto de un país y de una sociedad como de un momento histórico determinado, relacionados tanto con la modernidad como con la posmodernidad.

Esta situación no es ni ha sido diferente en relación a la educación de índole artística, y muchos de los planteamientos ya abordados en la producción del arte, etnográfica y educativa en general reaparecen o se reflejan en las teorías y prácticas de la educación artística en particular, sólo que con las variantes epistemológicas, filosóficas y las diferentes problemáticas que estas disciplinas educativo-artísticas y creativas entrañan y despiertan en sí mismas.

La modernidad occidental en la educación artística-visual generó diversas corrientes y propuestas teórico-prácticas que propiciaron, en este espíritu progresista surgido de la ilustración, mejorar el bienestar del ser humano, sus condiciones y posibilidades, tanto en lo individual como en lo colectivo, aunque de diferentes maneras y con objetivos disímiles. Si bien en un principio estas corrientes y propuestas aparecían como opuestas o contrarias, a la luz del tiempo y de su continua puesta en práctica, algunas de ellas se mostrarán, para los propósitos de este estudio, como partes complementarias unas de otras. De esta manera, buscarán integrar los tres principales aspectos de desarrollo infantil ya mencionados en la sección metodológica y que este proyecto investiga, aplica, analiza e interpreta y que son el desarrollo artístico, el desarrollo social y el desarrollo curricular que la educación artística puede propiciar en determinados contextos.

En su libro *Una historia de la educación del arte* Arthur D. Efland (2002) establece cuatro corrientes ideológicas principales en la educación artística, representadas cada una de ellas por diferentes movimientos y tendencias que reflejan el contexto histórico-social del momento y que se van transformando a lo largo del Siglo XX y XXI. Estas tendencias dice el autor (Efland, 2000: 384), aparecen y reaparecen cíclicamente a lo largo del tiempo pero adquiriendo formas y nombres distintos de acuerdo a los diferentes contextos y momentos históricos, demostrando así que sus fundamentos más esenciales son aún vigentes.

Las cuatro corrientes principales definidas por Efland son:

- La corriente expresiva o expresionista y para la paz que se fundamenta en la libre expresión, la subjetividad y la creatividad individual del niño (o del niño-artista), y para los fines de este trabajo determinará los criterios y parámetros del desarrollo artístico de los sujetos de estudio investigados en las dos escuelas indígenas bilingües, una urbana y una rural.

- La corriente reconstruccionista (en sus dos vertientes: el reconstruccionismo pragmático y el reconstruccionismo posmoderno y multicultural) que busca reformar la sociedad a través de la educación artística aplicada a la vida cotidiana y a problemas de índole comunitario, socio-culturales, de género, de minorías y por supuesto multi-culturales e interculturales diversos, y que en este estudio definirá el desarrollo social de los niños investigados.
- El currículo integrado e interdisciplinario es una de las principales características metodológicas de las corrientes reconstruccionistas y ha consistido siempre, hasta la fecha, en la transversalidad, es decir en pretender integrar la educación artística a diferentes materias curriculares en proyectos interdisciplinarios basados en el arte y que generen aprendizajes significativos en los alumnos. Con el tiempo estas metodologías desembocaron y se convirtieron en la corriente educativa conocida como enseñanza a través del arte. Estas estrategias metodológicas transversales y corriente de educación a través del arte, aplicadas a esta investigación, resolverán el aspecto de desarrollo curricular o académico de los alumnos.
- La corriente racional científicista emana del racionalismo más puro de la tradición moderna y ve el arte como una disciplina cerrada, como un conocimiento objetivo; está en contra de toda subjetividad e incluye la semiótica como sistema o método de comprensión. Al trabajar una parte importante del estudio con identidades y construcciones subjetivas, en éste la corriente racional científicista no se revisa, ni se aplica, ni está representada.

La siguiente tabla (Tabla 1) y el siguiente esquema (Figura 3) muestran las dimensiones de análisis de desarrollo infantil, estudiado a partir de las actividades artísticas implementadas en clase de acuerdo al programa de estudios de cada grado revisado con los maestros de grupo. La primera columna representa cada uno de estos desarrollos ya establecidos, que están interrelacionados y que son: el artístico, el social y el curricular/académico; en la segunda columna aparece la corriente educativa y las estrategias metodológicas en que se basa o se aplica cada uno de estos desarrollos, y en la tercera columna los autores que las sustentan.

Tabla 1:
Desarrollos infantiles implicados en la investigación con los autores que los implementan y representan

Dimensión de análisis del desarrollo infantil implementado en las actividades artísticas	Corriente de educación artística en que se inserta y/o estrategia metodológica aplicada	Principales autores o movimientos que las representan
Dimensión artística	Corriente expresiva o expresionista y para la paz	V. Lowenfeld, H. Read
Dimensión social	Teoría crítica	Paulo Freire, Ana Mae Barbosa, Henry Giroux
	Reconstruccionismo pragmático	John Dewey
	Concepto ampliado del arte, escultura social	Joseph Beuys
Dimensión curricular	Reconstruccionismo posmoderno	Arthur Efland, Imanol Agirre, Ana Mae Barbosa
	Enseñanza a través del arte: Transversalidad Interdisciplina Currículo integrado	Educación a través del arte L.E. Rath John Y Evelyn Dewey Kerry Feedman

Por otro lado, es muy importante mencionar que, como ocurre con las tradiciones modernas y posmodernas en general y como ya se vio más arriba, una parte importante de estas tendencias culturales, artísticas y educativas de las sociedades más desarrolladas permean e influyen de manera relevante en las culturas y sociedades post-coloniales latinoamericanas como la mexicana. Si bien existe una tradición única y completamente local en la educación artística de México, en su historia y en la actualidad que también se expondrá y comentará en la última parte de este capítulo, las principales corrientes occidentales de educación artística-visual revisadas aquí se aplican perfectamente a los contextos y realidades nacionales, por lo menos en cuanto en lo que a esta investigación y su praxis se refieren.



Figura 3: Tema de investigación (al centro) y teorías artístico-educativas interrelacionadas que lo sustentan
Fuente: Archivo personal de la investigación, 2014

En lo que sigue de este apartado, las corrientes expresiva-expresionista y las reconstruccionistas (tanto pragmática como posmoderna y multicultural), junto con la educación a través del arte, es decir la transversalidad y la interdisciplina que las articula (ver Figura 3), serán analizadas y explicadas lo más profundamente posible. No serán presentadas como antagónicas u opuestas, como Efland y otros autores sugirieron, pues desde mi punto de vista y cómo se aplicaron aquí, más que oponerse o excluirse se interconectan y complementan ya que cada corriente o metodología didáctica explica e implementa cada uno de los tres desarrollos infantiles que este estudio investiga y fomenta y que están interconectados unos con otros.

Así, se sustentará su aplicación práctica en el trabajo de campo en los contextos escolares indígenas urbano y rural, desembocando en los análisis del impacto en los desarrollos artístico, social y curricular que promueven y despiertan las actividades artística-visuales implementadas en estas infancias y que es el tema central de la investigación.

♦ **Desarrollo artístico: la corriente expresiva-expresionista de la educación artística. La educación artística para la libertad y la paz.**

Ni las manifestaciones artísticas ni los sistemas de enseñanza del arte son ajenos al acontecer histórico-social de una determinada sociedad. Son varios los orígenes de la corriente expresiva o expresionista en la educación artística infantil occidental, y se pueden rastrear desde el romanticismo y la misma corriente artística expresionista y vanguardista europea de principios del Siglo XX - que pugnaba, en su rebelión contra los academicismos y el positivismo, por una liberación de los instintos y la búsqueda de la verdad interior del artista - hasta las revolucionarias y liberales teorías del inconsciente humano y las pulsiones y represión freudianas de la misma época (Efland, 2002:284). Cansados muchas veces de las tradiciones, costumbres y ceñimientos más puritanos y conservadores provenientes de siglos anteriores, aunado al descubrimiento de la fotografía que imitaba la realidad mejor que cualquier pintura, muchos artistas e intelectuales empezaron a buscar manifestaciones expresivas más libres y subjetivas que reflejaran de manera más auténtica su realidad interior, aunque estas manifestaciones no fueran naturalistas o bellas según los cánones más clásicos o tradicionales del arte.

En esta misma tesitura, como ya se comentó antes, a principios del Siglo XX las vanguardias artísticas empezaron a voltear la mirada a otro tipo de expresiones artísticas primitivas, lejanas y no occidentales. También en el ámbito de la educación artística de los niños, con profesores de arte como Franz Cizek (1895-1946) por ejemplo, se empezó a valorar la expresión plástica infantil en sí misma asociada a rasgos primitivos y culturas exóticas que representaban, de alguna manera, la liberación de instintos y pulsiones humanas soterrados en el inconsciente del hombre moderno. La espontaneidad, fresca y posible sublimación que encarnaban estos trabajos infantiles se volvieron admirables y admirados, y la auto-expresión creativa de los niños empezó a estimularse y aplaudirse para consolidarse en esta

corriente educativa expresiva y expresionista que ha durado varias décadas y que es vigente aún a la fecha, aunque transformada según el cambio de los tiempos.

Por otro lado, como ya se comentó también en el sub-capítulo del arte y la modernidad, las guerras mundiales y las masacres y muertes que desencadenaron, generaron en muchos pensadores y artistas cuestionamientos y reacciones de rebeldía y protesta. En el terreno de la educación artística, éstas se tradujeron en la identificación del niño-artista, producto de esta corriente expresionista, como el catalizador de verdades universales y sanador de las sociedades a través, justamente, de la liberación de las agresividades y violencias humanas reprimidas, por medio de la expresión artística y la creación de símbolos colectivos reparadores y pacificadores (Efland, 2002:381).

Tanto la autoexpresión creativa infantil, representada principalmente por Viktor Lowenfeld (1903-1960), como la educación artística de los niños por la libertad y la paz desarrollada por Herbert Read (1893-1968), parten del principio de cambiar al individuo, en este caso el niño, a través de la expresión y libertad artística para así poder después transformar y mejorar la sociedad.

Sus postulados teórico-prácticos serán expuestos a continuación más ampliamente con las consecuencias que para esta investigación conllevan, es decir las definiciones y parámetros para la implementación, el análisis y las interpretaciones del desarrollo artístico infantil que se derivarán de estos dos autores y de sus teorías.

● **Viktor Lowenfeld: procesos, identidad y subjetividad en el desarrollo de la capacidad creadora y expresiva infantil**

♣ **Los procesos creativos y artísticos y la autoexpresión en el niño**

El psicólogo y estudioso del arte Viktor Lowenfeld fue alumno de Franz Cizek en su natal Hungría, y esto le confirió bases para su sentido liberal y liberador de la enseñanza del arte en los niños.

El sentido educativo de Lowenfeld que, tanto a nivel teórico como práctico esta investigación comparte en muchos de sus puntos más importantes, es el de una educación centrada

en lo que la producción artística y sus procesos generan y despiertan en el niño a nivel emocional, social e intelectual, más que una preocupación por un determinado resultado visual agradable o bello (Lowenfeld, 1980: 23).

En su libro *Desarrollo de la capacidad creadora*, Lowenfeld explica cómo, a raíz de los diferentes progresos tecnológicos y científicos ocurridos continuamente en las sociedades modernas y desarrolladas, el individuo ha ido perdiendo poco a poco su contacto directo con la naturaleza, así como con los estímulos e informaciones que los diferentes sentidos y sensaciones le aportaban para su conocimiento holístico del mundo. Por esto mismo, la educación se centra cada vez más en datos cuantitativos y abstracciones de pensamiento que si bien son importantes, no dan cuenta de la totalidad de conocimientos ni aprendizajes indispensables para un desarrollo completo y pleno de las aptitudes y capacidades humanas.

Lowenfeld enfatiza a lo largo del texto el sentido total e integral de la educación y la relevancia que para ello tiene la educación artística en la infancia y sus procesos a nivel de las sensaciones, sentimientos, pensamientos que ésta estimula e implementa en los niños, así como la identificación con su medio y consigo mismos por medio de la representación y de la creación plástico-visual.

Para el autor, una de las palabras claves en todo esto es la palabra proceso, y desarrolla y muestra ampliamente de qué manera la educación artística-visual, en su realización procesual, es decir en el hacer, en la acción y creación, puede ser un medio integrador que interrelaciona la experiencia de los sentidos del niño con las ideas o conceptos adquiridos en otros procesos tal vez más abstractos, formando así nuevos significados más completos y complejos. Lowenfeld habla, por ejemplo, del proceso en que el niño está aprendiendo la palabra conejo, y explica que para que el conocimiento de lo que es un conejo sea más pleno, el niño tendría que verlo, tocarlo, alimentarlo, conocer sus hábitos, etcétera (Lowenfeld, 1980:18). Esto último ya involucra la experiencia de los sentidos en el conocimiento del animal, sentidos que son indispensables para el aprendizaje. En su momento el niño, ya con la palabra aprendida y la visión y sensación de lo que es un conejo, representará al animal plásticamente en un proceso de asimilación, de apropiación del concepto, a la vez que reflejará en la pintura o la escultura una parte de su personalidad, de su subjetividad:

«El dibujo, la pintura o la construcción constituyen un proceso complejo en que el niño reúne diversos elementos de su experiencia para formar un todo con un nuevo significado. En el proceso de seleccionar, interpretar y reformar esos elementos, el niño nos da algo más que un dibujo o una escultura; nos proporciona una parte de sí mismo: cómo piensa, cómo siente y cómo ve.» (Lowenfeld, 1980:35).

En el procedimiento de enseñanza-aprendizaje artístico el niño, a la vez que integra fases anteriores de su experiencia sensitiva y sensorial en interrelación con su entorno, nos transmite esta experiencia y genera otra nueva en el proceso de creación plástico-visual. En el ejemplo que se dio del conejo, se trataría de una apropiación integral por parte del niño de lo que la «cosa» conejo implica desde el concepto y la experiencia, a la vez que, representándolo visualmente, resignifica afectiva y emocionalmente lo que este animal representa para él desde su subjetividad, y este proceso, sobre todo el de subjetivación, le es fundamental para anclar, para tomar su lugar en el mundo e identificarse con él.

A través de la realización de la expresión artística, el niño integra diferentes aspectos de la misma experiencia que está viviendo y aprendiendo en una manifestación plástico-visual personal que le permitirá apropiarse como un todo de los conceptos, sensaciones e imágenes que esta experiencia suscita en él. Al expresar en la representación artística lo que para él significa este fenómeno «conejo», auto-expresa así mismo quién es él mismo en relación a lo que representa, se identifica con este mundo fenoménico y se ubica en él.

El dibujo, la pintura, la escultura y la construcción son factores importantes que le facilitan al niño construir su propia identidad y subjetividad al permitirle, por un lado, expresar con total libertad su mundo interior así como la manera en que percibe el medio exterior. Por otro lado, como ya se dijo pero es importante resaltarlo, por medio de estas expresiones y auto-expresiones artísticas, el niño asimila, asocia e integra en el tiempo y en el espacio diferentes tipos de experiencias, tanto anteriores como de ese momento y posteriores, de un entorno que está apenas conociendo y al que él le está dando significado, un significado único, personal y subjetivo y que conformará una parte esencial de su identidad y de su estar en la vida (Lowenfeld, 1980: 22-27).

De esta manera, Lowenfeld explica cómo la educación artística en la infancia en sus diferentes etapas, manifestaciones y contextos, puede involucrar diversos desarrollos complejos del niño más allá del mero desarrollo artístico-creativo como son el afectivo, el intelectual, el social, el psicomotriz y el perceptivo por medio de observaciones, pensamientos, relaciones, identificaciones, representaciones, apropiaciones, y un sinnúmero de estímulos que las actividades plástico-visuales son capaces de propiciar.

En esta investigación, los aspectos de construcción subjetiva a través de la expresión artística en los niños estudiados y promovidos por Lowenfeld y que repercuten en los ámbitos socio-afectivos, psicomotrices e intelectuales como se acaba de ver, serán visualizados, materializados y analizados en las construcciones y creaciones de las imágenes infantiles a partir de criterios que involucran diversos aspectos artístico-visuales, tanto de procesos como de resultados del desarrollo artístico de los niños, y que se verán y especificarán más adelante.

■ *Las etapas del niño en la educación artística-visual según Viktor Lowenfeld*

En la parte práctica de su libro, Lowenfeld establece las diferentes etapas de desarrollo artístico-visual del niño de acuerdo a las edades y define cuatro momentos principales que a continuación se expondrán. Se ahondará más en las dos etapas de los niños que en esta investigación se estudian y que son la etapa esquemática, correspondiente al 2° grado escolar (que abarca de los 7 a los 9 años de edad), y la edad de la pandilla y del comienzo del realismo, correspondiente al 5° grado escolar (que abarca de los 9 a 12 años de edad).

- De 2 a 4 años: etapa del garabateo. Principio de la autoexpresión
El niño, en diferentes fases, primero desordenadas y luego más controladas y coordinadas, empieza a experimentar psicomotrizmente con el acto de trazar y garabatear sin ningún sentido de forma ni de significado aparente aún.
- De 4 a 7 años: etapa pre-esquemática. Intentos de representación
Del garabateo informal el niño pasa gradualmente a realizar formas más reconocibles e intentos de representación, principalmente del ser humano con extremidades, aunque el esquema todavía no está completado como en etapas posteriores. Relaciona el espacio

con sí mismo y con su cuerpo, demostrando su concepción todavía egocéntrica del mundo y es todavía incapaz de relacionar espacialmente de manera ordenada cosas entre sí.

- De 7 a 9 años. Etapa esquemática. Obtención de un concepto de la forma

Lowenfeld define el esquema como:

«El concepto al que ha llegado el niño respecto de un objeto y que repite continuamente mientras no haya alguna experiencia intencional que influya sobre él para que lo cambie. (...) El esquema es flexible y representa variaciones (...) y puede estar determinado por la forma en que un niño ve algo, el significado afectivo que él le adjudica, sus experiencias kinestésicas, la impresión táctil del objeto, o la manera en que éste funciona o se comporta.» (Lowenfeld 1980: 173).

En esta etapa el niño generalmente domina por completo el dibujo del esquema humano con cabeza, brazos, manos, piernas, pies y tronco y lo hace de forma bastante geométrica. Adecua este esquema a diferentes situaciones en que es representado ya sea en movimiento o estático. Distingue diferentes rasgos del rostro y este ya puede manifestar emociones o sentimientos. Trabaja también con otros esquemas de animales, casas, naturaleza y máquinas, por ejemplo.

Existe una exageración en las formas que tienen mayor significado para él a nivel de sensación, de emoción o de afecto, como por ejemplo alargar las piernas si se representan corriendo, o si les duele un diente lo pintan muy grande.

A esta etapa pertenecen los niños de 2° grado de primaria con los que se ha hecho una parte de los estudios de caso de esta investigación.

- De 9 a 12 años: Etapa de la edad de la pandilla y del comienzo del realismo
Esta etapa en los niños resulta importantísima, nos dice el autor, para su desarrollo psico-social pues empiezan a desprenderse lentamente del egocentrismo, a considerar otros puntos de vista aparte del propio y a desarrollar un incipiente sentido de independencia en relación al adulto. Por lo mismo, las relaciones entre pares cobran cada vez mayor importancia y comienza la conciencia de las ventajas del cooperativismo y del trabajo en equipo por un bien común. De manera natural en esta etapa, los varones se diferencian de las niñas y se agrupan muchas veces por género.

En esta etapa también, aunque el niño todavía no parte de la observación visual ni copia del mundo exterior, el esquema ya no es suficiente para la búsqueda de un cierto naturalismo que comienza. Los detalles en la representación como distinción entre falda y pantalón, dedos y cabellos, etcétera, sustituyen a lo que en la etapa anterior correspondía a la exageración de las partes que son para el niño afectivamente más significativas. En cuanto a la utilización del espacio y en relación a este acercamiento al naturalismo, ya no aparece todo en una misma línea de tierra, sino que se representan varios niveles y alturas en la hoja de papel que denota así más profundidad.

Hay muchos otros aspectos del desarrollo artístico y de la expresión plástica del niño que Lowenfeld explora a profundidad, y que se expondrán según sea su pertinencia en los análisis e interpretaciones concretos de los trabajos de arte infantiles realizados en los dos contextos y su comparativa.

A esta etapa de la pandilla pertenecen los niños de 5° grado de primaria que participaron en la investigación.

● *Herbert Read y la educación artística para la libertad y para la paz*

El historiador del arte, poeta, anarquista y estudioso de la educación Herbert Read escribió su libro *Educación por el arte* (Read, 1982) durante la segunda guerra mundial, escuchando y viviendo bombardeos cotidianos, entre otros horrores. El libro está marcado, entonces, por este ambiente bélico y desgarrado y por ello mismo, seguramente, Read propone una educación integral de los niños para la libertad y la paz humana fundamentada en una formación estética y artística sólida, que tendría fuertes repercusiones positivas en aspectos psicológicos y morales de su personalidad tanto a nivel individual como colectivo.

Partiendo de las ideas de Platón, Rousseau, Dewey y otros, el autor está convencido de la importante contribución que el arte puede tener en la integración de seres libres que concilien lo interior con lo exterior, lo subjetivo con lo objetivo, lo individual con lo comunitario. Read considera el fenómeno artístico como un fenómeno emanado en gran medida del inconsciente y retoma, para su argumentación, las teorías psicológicas de Carl Jung sobre los tipos, el mito, el símbolo y la expresión y de la escuela de la *Gestalt* entre otros (Read 1982:27-33).

Read considera que gran parte de los problemas sociales se deben a la falta de libertad y al enajenamiento del hombre moderno, provenientes en parte de una educación basada únicamente en el raciocinio y el logos y que producen una represión de emociones, sensaciones y sentimientos que enferman al hombre:

«Las gigantescas catástrofes que nos amenazan no son sucesos de naturaleza fundamentalmente física o biológica, sino que son eventos psíquicos. Nos enfrentamos a amenazas horribles derivadas de unas guerras y unas revoluciones que no son más que epidemias psicológicas [...] El secreto de todas nuestras enfermedades colectivas debe buscarse en la supresión de la capacidad del individuo para la creación espontánea [...] Las tendencias destructivas son el resultado de una vida no vivida» (Elland, 2002: 342).

Todo su libro es un tratado que analiza las diferentes expresiones artísticas de los niños y la posibilidad de implementar una educación a través del arte que integre al ser humano en su compleción como un todo que incluya sus ideas, sensaciones, emociones, intuiciones, creatividad y valores para ayudar a conformar así un mundo mejor, más libre y pacífico.

Basándose en los tipos psicológicos de Carl Jung, Read establece, de acuerdo a la expresión artística de los niños, cuatro tipos de fenómenos mentales y emocionales que se pueden deducir de los trabajos plástico-visuales infantiles y que son: la reflexión, el sentimiento, la sensación y la intuición. Los combina con dos tipos de temperamento, introvertido y extrovertido para establecer y analizar las composiciones artísticas de acuerdo a los perfiles que estos elementos arrojan. (Read, 1982: 112-121).

● *Aspectos de desarrollo artístico surgidos de la corriente expresionista y por la paz desde la etnografía educativa*

La corriente expresiva-expresionista representada aquí principalmente por Lowenfeld y Read y sus postulados sobre la libre expresión determinan el análisis del desarrollo artístico infantil en esta investigación.

Se establecieron una serie de criterios analíticos-interpretativos para evaluar cualitativamente el desarrollo artístico de los niños en base a la importancia de sus procesos creativos,

la configuración de subjetividades e identidades a través del trabajo artístico y su toma de lugar en el mundo, las diferentes etapas del desarrollo artístico-visual, la relevancia de esta expresión artística para el crecimiento sano, solidario y en aras de la paz de los individuos. Estos criterios valorarán los siguientes elementos que consideramos se dan natural e intuitivamente en la plástica infantil, pero que pueden desarrollarse y mejorarse aún más conforme haya una mayor práctica, estimulación y motivación en los niños por parte de un adulto sensibilizado y capacitado para ello.

Los criterios o aspectos analíticos-interpretativos provenientes de Lowenfeld y Read de acuerdo a estos procesos artístico-educativos infantiles que se trabajaron con los niños son:

- La expresividad: la fuerza expresiva, la línea, el trazo, los colores
- La composición: la utilización del espacio, la integración espacial de los elementos compositivos
- El esquema: la simplicidad o complejidad del esquema
- La creatividad: la originalidad en la selección de los temas y en la manera de abordarlos y solucionarlos
- La técnica: su asimilación, aprendizaje y utilización
- La factura: la forma de resolver el trabajo, los detalles, el acabado
- Los procesos en sí mismos: se refiere a lo que sucede tanto física como emocional e intelectualmente en los alumnos al elaborar las actividades más que al producto final. En la realización de los trabajos el alumno observa, crea, inventa, se vincula, socializa, se expresa, aprende, resuelve, siente y todo ello resulta una parte fundamental de la educación artística.

De acuerdo a la materia prima generada en el trabajo de campo por las actividades artístico-educativas con los niños de origen indígena, según la metodología etnográfica ya ampliamente comentada y de acuerdo a estos criterios artísticos, se seleccionará lo que concierne a los desarrollos estudiados (artístico, social y académico-curricular) para dar respuesta a las preguntas de investigación. En este caso, se trata de lo relativo al desarrollo artístico generado por medio de las intervenciones artístico-educativas en los grupos de 2° y 5° grado de dos escuelas indígenas bilingües, una urbana y una rural.

Para los análisis e interpretaciones del desarrollo artístico de los niños (así como del social y del curricular a los que está ligado) se utilizará también la descripción y la descripción densa vista con Clifford Geertz (2003), tanto de los procesos como de los productos finales, describiendo, comparando, contrastando, relacionando con otros testimonios e instrumentos de investigación como observaciones participantes, diario de campo, entrevistas, cuestionarios para desentrañar, si las hay, estructuras de significado, todo ello registrado audio-visualmente por medio de fotografías, videos, grabaciones, y también en documentos escritos.

Reiterando el enfoque cualitativo de la investigación y el carácter subjetivo de los procesos y productos artísticos, las evaluaciones e interpretaciones de los desarrollos de los niños serán las más de las veces directas y no tanto medibles ni cuantificables, salvo en la medida en que- como ya se explicó con Robert Stake (Stake, 2010:67-82), haya fenómenos o situaciones que, al repetirse varias veces de acuerdo a su concepto de suma categórica, se vuelvan constantes, tendencias o categorías importantes de analizar como tales en el estudio.

♦ Desarrollo social: las corrientes reconstruccionistas pragmática y posmoderna de la educación artística.

Como se acaba de ver, la corriente de la educación artística expresivo-expresionista representada principalmente por Viktor Lowenfeld y Herbert Read enuncia como principales ejes conceptuales la auto-expresividad y el desarrollo creativo del individuo, en este caso del niño, para liberar represiones y pulsiones del inconsciente y formar seres sanos y pacíficos con sus semejantes y con el mundo. Toda esta corriente parte de una educación centrada en el niño como sujeto, como individuo, para que, a través de su educación artística, pueda cambiar y mejorar, en un segundo momento, a la sociedad en la que le tocó vivir.

Las corrientes reconstruccionistas por el contrario, cuyo origen se puede encontrar en varios autores pero principalmente en las teorías pragmáticas de John Dewey (1859-1952), en sus *Escuelas del mañana* y en toda su concepción de la educación, parten de un principio que puede parecer opuesto, es decir que ven la educación y la educación artística como medios, como herramientas de construcción colectiva y comunitaria para reconstruir y cambiar la sociedad más allá de la mera transformación individual.

Las diferencias entre estas dos corrientes provienen, en parte, de los contextos socio-históricos en que se originaron. Si como ya se vio, el expresionismo educativo surgió de una crítica a un conservadurismo represivo y un puritanismo educativo decimonónico, así como a un positivismo exacerbado y a un contexto bélico catastrófico, el primer reconstruccionismo educativo, muy relacionado con el pragmatismo de Dewey y con telón de fondo el sufragio femenino, el populismo rural y el sindicalismo, nace como una preocupación por la deficiente situación educativa y socio-cultural norteamericana del momento y que apareció entre la 1ª Guerra Mundial y la gran depresión económica de 1929.

Resulta pertinente subrayar aquí que en la aplicación práctica y en las intervenciones artístico-educativas de la investigación se trabajó, de manera conjunta y no excluyente, de forma individual y colectiva con los alumnos según los ejercicios, las temáticas, los objetivos pedagógicos y artísticos, con la intención de no omitir ni el aspecto subjetivo tan importante para la conformación de la personalidad ni el aspecto colaborativo indispensable para una posible concientización y mejora social.

En este estudio se considerarán dos tipos de reconstruccionismos sociales en educación artística delimitados cronológicamente, es decir definidos por la época en que aparecen pero estrechamente vinculados y derivados uno del otro y que son el reconstruccionismo pragmático y el reconstruccionismo posmoderno y multicultural. Ya sea en cualquiera de sus dos planteamientos, el pragmático o el posmoderno, el reconstruccionismo social en la educación artística se analizará a profundidad a continuación, para de ahí extrapolar los criterios y parámetros de desarrollo social que se estudiarán a partir de los contextos y las actividades e intervenciones artísticas trabajadas con los niños en ambas escuelas indígenas.

Es importante señalar también que los principios, objetivos y procesos de la corriente reconstruccionista de la educación artística son aplicables tanto en niños como en adolescentes y adultos, variando únicamente las vivencias del contexto social que se tiene de acuerdo a la edad, la comprensión de sus problemáticas y el diseño de las actividades en relación a ello.

■ *John Dewey y el reconstruccionismo pragmático y social de la educación artística*

Si bien desde la tradición ilustrada hasta la modernidad occidental muchos pensadores educativos ya habían puesto sobre la mesa las preocupaciones de una educación infantil basada en el desarrollo natural del niño y en un enfoque social de éste, la puesta en práctica de estas ideas se concretizaron muy bien en la escuela experimental del matrimonio Dewey que funcionó de 1896 a 1904 al amparo de la Universidad de Chicago, donde él era investigador.

Durante unos pocos años Dewey pudo poner en práctica sus principales postulados educativos que buscaron siempre una aplicación empírica y social del pensamiento a la vida en relación con la cotidianeidad y la experiencia del estudiante, y sin la cual, según el autor, el conocimiento no se hacía significativo para el niño. Dewey proponía programas escolares en donde el alumno pudiera vincular directamente lo aprendido con situaciones de la vida cotidiana y social de su comunidad, y también con circunstancias reales que respondieran a sus propios intereses y actividades (Efland, 2002: 280). Para ello, buscaba relacionar en la enseñanza problemáticas específicas y concretas de los estudiantes con diferentes materias curriculares, actividades y experiencias reales que le pudieran dar una solución creativa y que podían ir desde la lectura y las matemáticas hasta la historia, la cocina o el bordado, por ejemplo. Todo este planteamiento, métodos y estrategias se conocen, sintéticamente, como el *«aprender haciendo»*, es decir no sólo leyendo o estudiando, e introyectadas con éxito, las soluciones a los problemas encontradas y aprendidas podrían ser recordadas y replicadas en otras situaciones similares de la vida diaria.

En cuanto al aspecto social de la educación, que siempre fue uno de sus intereses principales y al que le dedicó muchos estudios, Dewey argumentaba que las escuelas como tales no estaban concebidas para una transformación social, sino para reproducir un orden social ya establecido que no promovía una democracia real y más justa. Por lo tanto, lo que él fomentaba era fortalecer y reconstruir, a través de la enseñanza-aprendizaje tanto teórica como prácticamente y por medio de la experiencia escolar vivida como colectividad y cooperativismo, valores y sentidos de vida comunitarios en los alumnos que a la

larga ellos adaptarían e implementarían en la sociedad y en el mundo que les tocaría vivir (Westbrook, 1999: 3-7).

Una palabra y concepto clave para entender una parte importante de la visión educativa de Dewey y del reconstruccionismo pragmático es el de experiencia. La experiencia se presenta aquí como el fenómeno integrador del pensamiento con la vivencia del niño, es decir, del mundo de las ideas con la vida y realidades cotidianas individuales y colectivas y que en última instancia, completado exitosamente, reconstruiría el pensamiento y la acción del niño así como el medio social en el que esta integración sucede y se desenvuelve. (Eiland, 2002: 280).

Dewey investigaba y buscaba también integrar varias disciplinas en sus investigaciones pedagógicas como ciencias, historia, carpintería, matemáticas, y por supuesto una muy importante y que es la que aquí se examinará, que es la relativa al arte.

♣ *El arte como experiencia: una estética pragmática y un pragmatismo estético*

♣ *El arte como experiencia integral de la vida*

Muestra de la estrecha relación entre contexto histórico, arte y educación artística, son las vanguardias artísticas de principios del siglo XX y las brechas que abrieron y se continuaron en la posmodernidad. Ya desde entonces existía, a raíz del clima socio-político del momento y una guerra mundial en puertas, como ya se vio en el apartado sobre las vanguardias, una fuerte preocupación de los artistas por soldar la fractura entre arte y praxis vital, resultado de un esteticismo exacerbado producto, en parte, de los cambios en la producción, en la función y en la recepción del arte y de su autonomía (Burger:1997).

Las propuestas y acciones fueron muchas y variadas, desde las manifestaciones performativas dadaístas del *Cabaret Voltaire*; los *ready-mades* de Duchamp y Man Ray realizados con objetos cotidianos; los artefactos y automatismos surrealistas; la Bauhaus; el mismo muralismo mexicano que buscaba educar al pueblo; varias proposiciones y posturas del arte latinoamericano hasta los proyectos artísticos posmodernos para cambiar la vida como el de Joseph Beuys, su concepto ampliado del arte y su declaración de que todo hombre es un artista, entre otros.

En todo ello persiste una misma idea que se conecta directamente con las formulaciones de Dewey respecto a la disciplina artística y que parece atravesar e inquietar a todo el Siglo XX y el XXI hasta la fecha, y que es relacionar la experiencia del arte, incluida la educación artística, con la vida cotidiana del hombre común, todo ello con la intención de entender, cambiar y mejorar la vida y la sociedad.

Lo que desde un principio Dewey denuncia en su libro *El arte como experiencia* (Dewey: 2008) es esta separación entre el reino trascendental y elevado donde hasta ese momento la teoría había situado al arte (el «gran arte» o «arte o museístico») y la vida cotidiana de la mayoría de las personas.

Esta visión espiritualista y esotérica del arte trascendentalista y de culto, plantea el autor, no hace más que volver el arte más elitista, apartado de las personas en general y sólo para iniciados, pero sobre todo, desconectar tanto al sujeto como al objeto de las experiencias concretas del arte que tanto podrían enriquecer su vida en diferentes aspectos.

Para Dewey, una de las funciones primordiales del arte es la de generar experiencias estéticas interrelacionadas con otras experiencias de la vida cotidiana del ser humano que lo harían más consciente e intensificarían su vivencia ordinaria de las cosas, de su mundo y de sus relaciones con los otros para, en sus palabras: *recobrar la continuidad de la experiencia estética con los procesos normales de la vida. (...) se puede decir que una filosofía del arte es estéril, a menos que nos haga conscientes de la función del arte en relación con otros modos de experiencia* (Dewey, 2008: 11-13).

A cualquier edad, en cualquier contexto y para cualquier persona, nos dice el autor, la experiencia del arte, por medio de movimientos dialécticos de tensiones y equilibrios interiores relacionados con los movimientos de la vida misma, sus luchas y sus diversas experiencias y procesos, los intensifica y exalta de manera cualitativa para lograr hacerlos más significativos y poderosos para quien los vivencia. La interacción del sujeto con el mundo de los objetos, los acontecimientos y las interrelaciones personales, a través de la experiencia del arte, sea esta creativa o contemplativa, se enriquece, revitaliza y profundiza (Dewey, 2008:21-22).

La experiencia artística para Dewey, a la manera de muchos rituales del pasado que se podrían recuperar, debe relacionarse siempre con diferentes tipos de procesos y experiencias de la vida para que todas ellos cobren un sentido y cualidades integrales que enriquezcan interiormente al ser humano e incluye en todo ello, por supuesto, los procesos educativos:

«El rito y la ceremonia, así como la leyenda, ligaban lo vivo y lo muerto en una ceremonia común. Eran estéticos, pero más que estéticos. (...) Cada uno de estos modos comunales de actividad unía lo práctico, lo social y lo educativo en un todo integral con forma estética. Introducían los valores sociales en la experiencia de la manera más impresionante. Conectaban las cosas francamente importantes y francamente hechas con la vida sustancial de la comunidad.» (Dewey, 2008: 371).

Ese es el sentido de una estética pragmática basada en la experiencia humana, es decir, una estética al servicio de la praxis vital, de la vida misma en su intensidad y completitud que haga al ser humano más consciente y responsable de su transformación y de su reconstrucción individual y colectiva.

♣ *La enseñanza y la experiencia del arte como reconstrucción social*

Las características del fenómeno de lo artístico y las diferentes experiencias vitales que interrelacionan e intensifican la vida misma y su percepción, originan derivaciones importantes en los ámbitos sociales y educativos aquí revisados, y que tienen que ver con las implicaciones de las experiencias tanto artísticas (relativas a la creación) como estéticas (relativas a la contemplación) en procesos pertenecientes a estos ámbitos.

Como se mencionó con las primeras vanguardias artísticas, con Dewey y con algunos movimientos posmodernos en el arte y artistas como Joseph Beuys, siempre ha existido en el ser humano una búsqueda de conexión interior, ya sea religiosa o no, entre sus creaciones y manifestaciones artísticas y la vida cotidiana y social que va más allá del mero goce estético. Los rituales, ceremonias y actos comunitarios que se dan en muchas culturas y varias de sus instituciones, sean o no occidentales, nos hablan de esta búsqueda de interconexión de experiencias por medio de acciones o eventos artísticos o performativos que en su vivencia, definición e interpretación colectiva le darán sentido como un todo, cohesionando

y fortaleciendo así, a través de este proceso y no tanto de su resultado, el tejido social y el sentido identitario de un determinado grupo humano (Agirre, 2005:325-326).

Esta perspectiva del valor colectivo generado por las experiencias artísticas que, en su proceso de realización, conectan sensibilidades transformando el fenómeno en algo social, es sumamente relevante para la educación del arte y su estudio, como lo advierte de manera muy certera Imanol Agirre refiriéndose a la visión reconstruccionista de la educación artística a partir de Dewey y de Clifford Geertz, autores importantísimos ambos para esta investigación. Dice Agirre, relacionando este fenómeno y a Dewey con lo aportado por Geertz (Geertz, 2006) a partir de su análisis de la riña de gallos de Bali en *La interpretación de las culturas* (Agirre, 2005:336):

«La acción del arte, como la de la pelea de gallos balinesa, no se produce directamente sobre el tejido social, sino sobre las concepciones de sus individuos, su toma de conciencia y su sensibilización hacia las particularidades de su comunidad, proporcionándole los instrumentos simbólicos necesarios para incidir sobre de ella. Dicho de otro modo, el arte, como otras instituciones culturales, no tiene incidencia directa en la política o en la configuración social si no es a través del enriquecimiento y diversificación de las sensibilidades personales. (...) Las experiencias artísticas y estéticas proporcionan una diversificación de las experiencias, sensibilidades y creencias personales que, en última instancia y de acuerdo a un paradigma moral basado en la igualdad, el respeto al otro, etcétera, pueden dar lugar a una mejora de las relaciones sociales, una mayor identificación con las sensibilidades estéticas de los otros y con ello de su manera de estar en el mundo y de enfrentarse a él.»

Dentro de estos actos comunitarios se encuentran los espacios de educación y de creación artística-visuales que varios autores y artistas, entre ellos Dewey y Joseph Beuys, han propuesto como necesarios para una reconstrucción social a través de sus procesos de creación así como de sus producciones.

Se trata de lo que Agirre define como objetivo educativo de *comprender para transformar*, en esta concepción pragmática del arte y su enseñanza en la cual se les enseña a los estudiantes a entender el mundo socio-cultural que les tocó vivir, un mundo cambiante

y dinámico y así conocer diversas sensibilidades, tanto afines como diferentes, para en última instancia, cambiar, enriquecer y mejorar sus relaciones con el mundo, con los otros y consigo mismos.

De esta manera, en estos espacios educativos y a través de proyectos de creación comunes cuya temática pueden ser también problemáticas relacionadas con su comunidad, los alumnos involucrados se comprometen socialmente con los otros en dos niveles: al trabajar el proyecto en equipo desarrollando tolerancia, consenso, respeto, colaboración y al reflexionar consciente y críticamente y proponer soluciones, en la actividad, a problemáticas sociales colectivas.

Si bien la educación del arte basada en el proceso y la expresión individuales del niño prioriza de alguna manera la parte formal de la autoexpresión artística y subjetiva, la corriente reconstruccionista hace mayor énfasis en los contenidos y los conceptos de orden social, colectivo y comunitario. Sin embargo, como se dijo al principio de este apartado, en la visión que aquí impera, forma y contenido no son excluyentes ni opuestos uno del otro sino que por el contrario, se completan y complementan mutuamente desarrollando cada uno de ellos aspectos diferentes de la educación plástico-visual como son el desarrollo artístico en lo formal y el desarrollo social en lo temático o conceptual. Esta visión es, de nuevo, coincidente con la perspectiva de Agirre en cuanto a considerar tres factores determinantes en la experiencia del arte y su educación y que son la naturaleza del producto artístico, la psique individual de quien lo produce, y el factor socio-cultural y contextual. Por otro lado, la noción procesual de la creatividad y expresividad de Lowenfeld se acerca y asemeja en varios puntos al concepto de experiencia de Dewey y del reconstruccionismo pragmático en general.

Toda esta preocupación de la corriente reconstruccionista pragmática por interrelacionar las experiencias artísticas con experiencias de otros dominios de lo común y cotidiano; por tomar consciencia de estas experiencias y lograr con ellas intensificar la vida; por cohesionar tanto en los procesos como en las temáticas y las formas de trabajo grupos sociales y proyectos colectivos para buscar, en identificaciones de sensibilidad, transformar la vida propia y comunitaria, desembocaría, una vez acabadas las utopías modernas, en el reconstruccionismo posmoderno y multicultural. A continuación se revisarán las

principales ideas, cuestionamientos y propuestas teórico-prácticas de esta corriente de la educación artística en relación al tema de investigación de este trabajo.

• *El reconstruccionismo posmoderno y multicultural de la educación artística*

Si el reconstruccionismo pragmático en la educación del arte, representado principalmente por John Dewey surgió como una preocupación socio-cultural de un país con fuertes problemas económicos y sociales en una época todavía moderna, su continuidad aparece como el resultado de una educación artística producto de un cambio cultural de paradigma mundial entre modernidad y posmodernidad como se revisará a continuación.

Varias veces se han mencionado aquí los aspectos tanto más luminosos como los negativos de la modernidad cultural y educativa como pueden ser, por ejemplo, la búsqueda de una igualdad social y universal por medio del conocimiento racional así como la homogeneización e imposición que dicha universalidad conlleva en culturas diferentes a la hegemónica, bajo los parámetros occidentales de desarrollo y bienestar.

Estas concepciones partían de la creencia todavía moderna de que el desarrollo científico era el mejor o el único camino para un progreso humano concebido de igual forma para cualquier cultura y población y partiendo de modelos occidentales unívocos.

En arte y educación artística -y de nuevo con las importantes excepciones de las corrientes vanguardistas y su apertura al otro, a lo exótico y lo esotérico y de corrientes como el reconstruccionismo pragmático-, esto se tradujo en la búsqueda y exacerbación del individualismo del artista y del alumno, de su originalidad y creatividad que desembocaba, muchas veces, en formalismos y lenguajes de carácter individual sin demasiado compromiso social o colectivo.

Sin embargo, a nivel socio-cultural, con la institucionalización de las vanguardias artísticas, los cuestionamientos a la razón como panacea universal, las migraciones y movilizaciones humanas, los cambios socio-políticos en el mundo y la revolución cibernética entre otros factores, las configuraciones sociales se fueron modificando, generando sociedades híbridas y plurales que no podían ser educadas ni explicadas desde un solo modelo humano occidental.

Así, los sistemas y propuestas educativas cambiaron también, muchos de ellos derivados y transformados por las apuestas y los logros anteriores, como es el caso del reconstruccionismo posmoderno y multicultural producto del pragmatismo de Dewey recién revisado aquí.

Son muchas y muy variadas las características que conforman y definen el reconstruccionismo posmoderno y multicultural y a continuación se hablará de las más importantes y que están, sobre todo, relacionadas con esta investigación.

La educación artística en la época posmoderna no considera el fenómeno artístico-visual como una disciplina auto-reflexiva y cerrada en sí misma. Por el contrario, parte de la idea de que es un fenómeno perteneciente a un sistema cultural como un todo social en el cual la cultura y las representaciones visuales se relacionan con otros símbolos provenientes de diferentes disciplinas, y que responden a múltiples prácticas sociales con contenidos o significados diversos ligados a estas prácticas (Agirre, 2005:314-315). De esta manera, si bien esto ya empezaba con el reconstruccionismo pragmático, a partir de la posmodernidad la educación artística se torna cada vez más interdisciplinaria en sus áreas de conocimiento y de praxis, abriendo cada vez más posibilidades a un currículo también interdisciplinario e integrado, como se profundizará más adelante en la cuestión de la educación a través del arte, la transversalidad y el desarrollo académico de los niños.

Así mismo, como lo argumentan Eiland, Freedman y Stuhr (2003:127), si bien el modernismo había compartimentado y separado las disciplinas científicas y las humanísticas y artísticas presentándolas como opuestas y priorizando muchas veces la ciencia, el reconstruccionismo posmoderno, con cuestionamientos a los sofisticados campos de exterminio como Auschwitz por ejemplo, y otras barbaries productos del progreso y avances científicos, destaca la importancia de las disciplinas artístico-humanísticas para mediar en el abuso y mal uso de ciencia y tecnología que pueden ocurrir sin una ética adecuada y un espíritu crítico producto de pensamientos más humanistas (Eiland, Freedman, Stuhr, 2003:71, 127).

Esta práctica de la educación artística-visual posmoderna fuertemente imbricada con los acontecimientos y realidades sociales rompe asimismo con la perspectiva moderna del gran arte frente al arte popular, y del artista creador y el objeto artístico como únicos elementos del fenómeno del arte y de su enseñanza-aprendizaje. Aunque como ya se vio esto inició con

Dewey y el pragmatismo, la posmodernidad en educación artística empieza a considerar como una parte muy relevante del fenómeno educativo en el arte, los procesos que se generan en él y los contextos en los cuales estos procesos se llevan a cabo, más allá del mero objeto artístico. Los procesos importan más que el resultado final pues en ellos ocurre el desarrollo creador así como se construye el conocimiento y se perfila el pensamiento más crítico y dinámico tan necesario para la corriente reconstruccionista:

«(...) la educación artística posmoderna se impone como objetivo inmediato explorar las representaciones que los individuos, según sus características sociales, culturales e históricas, construyen de la realidad. Desde una perspectiva posmoderna y reconstruccionista (...) donde confluyen una gran variedad de culturas con la imaginaria más sofisticada de los mass-media y la infografía, la educación artística está llamada a cumplir funciones de integración social, de cohesionadora de grupo, de proveedora de identidad o de revitalizadora del orgullo propio y la autoestima.» (Agirre, 2005:311).

Por su parte, al estar esta corriente educativa tan centrada en las configuraciones y alcances sociales del arte y su enseñanza-aprendizaje, los contextos aquí determinan una parte muy importante en todo el transcurrir y el proceso educativo a nivel de temática, de producción y de análisis pues la investigación práctica se desarrolla en contextos etnográficos y socio-económicos muy específicos. Dicen Eiland, Freedman y Stuhr: «la razón fundamental de enseñar arte es preparar a los estudiantes a comprender los mundos sociales y culturales en los que ellos habitan. Esos mundos son representaciones creadas con las cualidades estéticas de los media» (Eiland, Freedman, Stuhr 1996:73). Y en el caso de esta investigación, también con las cualidades estéticas surgidas de contextos que no tienen tanto acceso a los media y que son asimismo representaciones de la naturaleza, de la comunidad, del barrio, de la escuela, de las fiestas y rituales populares y colectivos.

De esta manera, el reconstruccionismo posmoderno en educación artística adquiere un cariz socio-político importante, como mucho del arte contemporáneo, desde el momento en que considera esta educación como una cultura visual. En ella intervienen la creación, la interpretación y la crítica del medio social y humano, así como de las representaciones

sociales del grupo y la cultura mediática a través de la producción artística con intenciones de comprenderlos, transformarlos y mejorarlos, es decir, reconstruirlos socialmente por medio de la toma de conciencia y de la sensibilización que estas actividades artísticas despiertan y promueven (Agirre, 2005:305).

Dentro del reconstruccionismo posmoderno aparece a nivel mundial una vertiente multicultural que se examinará a continuación, y que para esta investigación es sumamente relevante al ser los sujetos de estudio niños de origen indígena en un país multicultural como México.

El factor multicultural del reconstruccionismo posmoderno

Con las grandes movilizaciones geográficas del ser humano a lo largo de su historia, incrementadas en las últimas décadas por cuestiones bélicas, socio-políticas o económicas, las configuraciones sociales occidentales se han modificado dando lugar a sociedades cultural y étnicamente variadas. Aunado a ello, los espacios ganados por los derechos de la mujer, la cada vez mayor consideración de todo tipo de minorías (étnicas, religiosas, de capacidades diferentes, de preferencias sexuales, de minusvalía) conforman en su conjunto sociedades multiculturales y diversas en las que ya no cabe un único discurso hegemónico que explique las realidades humanas y sociales. Esto ha generado grandes preguntas, debates y propuestas sobre la inter y la multiculturalidad a nivel teórico y académico, político y social, siendo todo ello una de las características de la posmodernidad.

Como efecto dominó y por la siempre fuerte influencia de occidente en los mundos poscoloniales y en vías de desarrollo, y sobre todo porque muchas veces estas sociedades poscoloniales son, desde hace siglos atrás ya multiculturales e híbridas, el fenómeno de la preocupación inter y multicultural en Latinoamérica y México ha permeado de manera importante. Como lo esclarece la especialista brasileña en educación artística Ana Mae Barbosa (2009) en su texto *Arte, educación y cultura*, si la multiculturalidad trata la problemática de la coexistencia entre diferentes culturas, la interculturalidad tiene que ver con su interrelación, que incluye la cultura local, la nacional y la internacional, por lo que aquí se hablará de ambos conceptos.

En educación artística, la multiculturalidad se muestra en problemáticas y temáticas de opresión y desigualdades socio-económicas, cuestiones de género y diversidad sexual, problemas raciales que, por medio de reflexiones y creaciones de orden artístico, intervienen para transformar conciencias, sensibilidades y relaciones sociales (Efland, Freedman, Stuhr, 2005:143). Todo ello está inevitablemente relacionado con los contextos socio-culturales de los alumnos y es en función de ellos que las actividades se implementaron, como se verá en los estudios de caso.

Como se ha estado viendo tanto en el marco metodológico y su enfoque etnográfico-educativo así como en este mismo capítulo sobre las modernidades y posmodernidades como perspectivas culturales, todo este cuestionamiento que la corriente posmoderna ha hecho a la modernidad y sus grandes discursos universalistas, absolutistas y dogmáticos, (pero también, hay que decirlo, igualitarios) han abierto espacios cada vez más visibles para recuperar lo que Lyotard ha llamado pequeños relatos o narrativas, y que en etnografía educativa coinciden muchas veces con los contextos y conocimientos locales de Clifford Geertz. Estos pequeños relatos reivindican y le dan voz a estos grupos minoritarios que hasta ahora no la han tenido, buscando hacerlos partícipes y creadores de su propia historia (Freire, 2002). El reconstruccionismo posmoderno en educación artística sustenta, promueve y propone tanto teórica como prácticamente la producción de estos pequeños relatos.

Una de las cuestiones que se juegan en la elaboración de las pequeñas historias minoritarias y de la creación artística en general es la construcción de la identidad, entendida aquí no como algo establecido *a priori*, sino como un fenómeno dinámico que se modifica conforme maduramos, tomamos conciencia, nos conocemos a nosotros mismos y nos transformamos (Agirre, 2005:336). Para grupos minoritarios, particularmente niños de origen indígena en situaciones socio-económicamente vulnerables con quienes esta investigación ha trabajado la educación artística, esta recuperación y reconstrucción identitaria, tanto individual como colectiva, reivindica su autoestima, su propia historia y la de su contexto ayer y hoy, y los hace conscientes de ella en un mecanismo muy freiriano que busca contribuir así, a partir de lo que se podría llamar una alfabetización de la cultura visual, a seguir imaginando, construyendo y reconstruyendo también su presente y su futuro. En un mundo cada vez más globalizado, cuyas tendencias modernas de uniformización humana no han disminuido,

rescatar y preservar identidades minoritarias que, como las indígenas, pueden hasta perderse o desaparecer, aparece hoy como una necesidad imperante y pertinente. Al respecto y en relación a América Latina, dice Ana Mae Barbosa (2009) en el texto ya mencionado:

«Entre las artes, el arte visual, que tiene a la imagen como materia prima, hace posible la visualización de quiénes somos, donde estamos y cómo nos sentimos. El arte en la educación como expresión personal y como cultura es un instrumento importante para la identificación cultural y el desarrollo. A través del arte es posible desarrollar la percepción y la imaginación, aprender la realidad del medio ambiente, desarrollar la capacidad crítica, permitiendo analizar la realidad percibida y desarrollar la creatividad de tal manera que mude la realidad que fue analizada. Recordando a Fanon, diría que el arte capacita a un hombre o a una mujer para no ser un extraño en su medio ambiente ni un extranjero en su propio país. El arte supera el estado de despersonalización, insertando al individuo en el lugar al que pertenece.»³

Aspectos de desarrollo social surgidos de las corrientes reconstruccionistas

Así como la corriente expresiva y expresionista en educación artística infantil de acuerdo a Viktor Lowenfeld, Herbert Read, y las propias observaciones de procesos y resultados definieron los parámetros de análisis del desarrollo artístico en las actividades realizadas con los niños de origen indígena en las escuelas urbana y rural, a partir de los aspectos socioculturales e identitarios que se acaban de revisar en las corrientes de educación artística reconstruccionista pragmática y posmoderna, se establecerán los criterios de análisis del desarrollo social observado en los niños.

De acuerdo a resultados arrojados por entrevistas y cuestionarios realizados a los alumnos a partir de diferentes intervenciones artístico-educativas implementadas en dos grupos de 2° grado y dos grupos de 5° grado de las dos escuelas, aunado a lo anotado en el diario de campo, las entrevistas a la comunidad educativa (maestros y padres de familia) y lo visto en

3 En: <http://documents.mx/documents/arte-educacion-y-cultura-ana-mae-barbosa.html> (09/01/2016 07:20 p.m.)

fotografías y trabajos acabados, se evaluará cualitativamente por interpretación directa y cuantitativamente por suma categórica (Stake, 2010:69) el desarrollo social de los alumnos en base a los siguientes aspectos:

- Conocimiento y entendimiento de su contexto, de su origen y de su identidad
- Convivencia e interacción entre pares. Trabajo en equipo y colaboración
- Crítica, transformación social y de su medio
- Intercambio de experiencias
- Conciencia social y ética
- Impacto de las actividades artístico-educativas en el bienestar emocional
- Cambios notados en los niños sujetos de investigación

Desarrollo curricular: la transversalidad e interdisciplina para un aprendizaje significativo en el niño

Desde el pragmatismo de Dewey de los años treinta que, además de ver la experiencia artística como una forma de intensificar la experiencia vital, buscaba la aplicación del conocimiento teórico a la vida práctica interrelacionando el arte con las experiencias reales y cotidianas de los alumnos así como con otras materias de aprendizaje, se fueron sucediendo y retomando continuamente estos esfuerzos por integrar la educación artística a diferentes temáticas y materias curriculares así como a proyectos con objetivos comunitarios y sociales de diferente naturaleza.

Ya desde 1939 y dentro de la misma corriente y la misma lógica reconstruccionista surge, pues siempre han estado relacionados, un fenómeno en la pedagogía del arte que tiene diferentes nombres como currículo integrado, transversalidad o interdisciplina curricular, y que busca a través de actividades e intervenciones artística-educativas, entrelazar e interrelacionar materias escolares de diferente índole que vienen en el programa de estudios para producir en el alumno otro tipo de conocimientos curriculares por medio de estos proyectos artísticos.

Dice Arthur Efland (Efland, 2002: 308) sobre la innovadora propuesta de *The integrated school art program* de 1939 de Leon Winslow y el reconstruccionismo:

«La obra de Winslow resumía muchas de las principales innovaciones educativas que definían la educación progresista. Era un enérgico defensor de la expresión creativa, pero también sostenía que la enseñanza del arte debía orientarse a una finalidad cultural en sentido amplio, y que en este sentido podía funcionar como un importante agente integrador en el currículo. Winslow pensaba que la educación estética mejoraba las perspectivas sociales del niño, al tiempo que enriquecía su vida.»

A lo largo del tiempo y hasta ahora, a través de fundaciones privadas, agencias federales, ONG y otras instancias e instituciones dependiendo de los países que lo practican, lo que empezó siendo una tendencia nacida del reconstruccionismo pragmático, se convirtió en la corriente o el movimiento educativo llamado Educación a través del arte. Éste ha buscado estructurar sólidamente, a través del trabajo conjunto entre maestros y artistas, los vínculos e interacciones entre actividades artística-visuales y materias curriculares generando aprendizajes significativos en los niños, muchas veces en contextos de vulnerabilidad socio-económica.

La educación a través del arte, al trabajar diversas temáticas del programa de estudios por medio de actividades diseñadas especialmente para ellas, define en esta investigación el desarrollo curricular o académico de los niños investigados evaluando el aprendizaje de estas temáticas y materias gracias a las actividades artístico-educativas implementadas. Los instrumentos de evaluación se derivan asimismo de conversatorios y cuestionarios, entrevistas a los padres y maestros y memorias-evaluaciones colectivas. Los procesos y operaciones de pensamiento que se evalúan para el desarrollo curricular en las intervenciones artístico-educativas realizadas con los niños, según autores como L.E. Rath (Raths, 1971) y otros son:

- Aplicación de hechos y principios a nuevas situaciones: relación entre lo trabajado y otros casos, temas y/o situaciones diferentes: relación entre experiencias, asociación de ideas y conocimiento por medio de la actividad artística.
- Interpretación: aplicar el significado que la experiencia tiene para el individuo conjugando el conocimiento que ya se tenía con el nuevo.
- Integración entre experiencia y conocimiento por medio de la actividad de arte

- Juego: lo lúdico como medio de aprendizaje
- Apropiación: manejo de la información curricular gracias a la actividad artística
- Toma de decisiones: ¿qué hacer, por qué y para qué?
- Imaginación: poner en juego la creatividad, formando una imagen mental de algo que no ha sido completamente experimentado; compartirlo ayuda a dar mayor flexibilidad al pensamiento.

Tabla 2
Síntesis de las corrientes artístico-educativas y los autores que las sustentan de acuerdo a los tres desarrollos estudiados (artístico, social, curricular)

Corrientes y autores de educación artística de acuerdo al desarrollo artístico implementado en los niños	Principales fundamentos teóricos para el análisis y la interpretación de los trabajos de educación artística realizados por los niños en el ámbito artístico
Corriente de educación artística expresionista y por la paz: Viktor Lowenfeld Herbert Read	Postulados surgidos de las teorías del inconsciente y pulsiones freudianas y de la devastación humana producto de la Segunda Guerra Mundial. Libre expresión del niño que liberará instintos e impulsos en creaciones plástico-visuales sanadoras. Parte de la idea de transformar a través de la educación artística, al individuo, en este caso el niño, que a su vez transformará la sociedad a la que pertenece. Construcción a través de la educación artística de identidades y subjetividades que reflejan tanto el mundo interior del niño como la asimilación que hace de su mundo exterior o contexto. Integración, gracias a los procesos de creación y expresión artística-visual, de sensaciones, sentimientos, pensamientos y emociones del niño, apropiándose y resignificando el conocimiento por medio la experiencia del arte.

	Criterios de evaluación del desarrollo artístico infantil que se derivan de las teorías expresionistas de educación artística:
	La expresividad: la fuerza expresiva, la línea, el trazo, los colores La composición: la utilización del espacio, la integración espacial de los elementos compositivos El esquema: la simplicidad o complejidad del esquema La creatividad: la originalidad en la selección de los temas y en la manera de abordarlos y solucionarlos La técnica: su asimilación, aprendizaje y utilización La factura: la forma de resolver el trabajo, los detalles, el acabado Los procesos: qué sucede en el niño al realizar las actividades
Corrientes y autores de educación artística de acuerdo al desarrollo social implementado en los niños	Principales fundamentos teóricos para el análisis y la interpretación de los trabajos de educación artística realizados por los niños en el ámbito social
Teoría crítica: Paulo Freire, Henry Giroux, Sylvia Schmelkes	Partir del propio contexto social para generar cultura y conocimiento en el educando. Conocimiento y concientización críticos del contexto y de la identidad para hacerse sujetos históricos y tomar su lugar en el mundo. Búsqueda de una democracia radical e incluyente en educación.

Reconstruccionismo pragmático: John Dewey Imanol Agirre Ana Mae Barbosa	El reconstruccionismo pragmático apareció después de la 1ª Guerra Mundial y de la gran depresión económica de 1929, con telón de fondo el sufragio femenino, el populismo rural y el sindicalismo. Quiere fortalecer y reconstruir, a través de la enseñanza-aprendizaje tanto teórica como prácticamente, y por medio de la experiencia escolar vivida como colectividad y cooperativismo, valores y sentidos de vida comunitarios en los alumnos que a la larga ellos adaptarían e implementarían en la sociedad y en mundo que les tocaría vivir. Les enseña a los estudiantes a entender el mundo socio-cultural que les tocó vivir, un mundo cambiante y dinámico y así conocer diversas sensibilidades, tanto afines como diferentes, para cambiar, enriquecer y mejorar sus relaciones con el mundo, con los otros y consigo mismos. Para Dewey, una de las funciones primordiales del arte es la de generar experiencias estéticas relacionadas con otras experiencias de la vida cotidiana del ser humano que lo harían más consciente e intensificarían su vivencia ordinaria de las cosas, de su mundo y de sus relaciones con los otros. Busca relacionar la experiencia del arte, incluida la educación artística, con la vida cotidiana del hombre común, todo ello con la intención de entender, reconstruir y mejorar la vida comunitaria y la sociedad.
Reconstruccionismo posmoderno: A. Efland, K Freedman, P. Sthur Joseph Beuys Imanol Agirre Ana Mae Barbosa	Ve la educación artística como un fenómeno perteneciente a un sistema socio-cultural. En este, la cultura y las representaciones visuales se relacionan con otros símbolos provenientes de diferentes disciplinas y responden a diferentes prácticas sociales con contenidos o significados diversos ligados a estas prácticas, dando gran importancia a la interdisciplinariedad. Destaca la importancia de las disciplinas artístico-humanísticas para mediar críticamente en el abuso y mal uso de ciencia y tecnología. La educación artística posmoderna cumple funciones de integración social, de cohesionadora de grupo, de proveedora de identidad o de revitalizadora del orgullo propio y de la autoestima.

	Reivindica el multiculturalismo y la diversidad socio-cultural, étnica, de género, sexual, etcétera, otorgando gran importancia a los contextos sociales y buscando darle voz e identidad a las minorías oprimidas. Considera el potencial creativo de todo ser humano y su necesidad interior de experimentar el arte. <i>Concepto ampliado del arte y todo hombre es un artista</i> de Joseph Beuys.
	Criterios de evaluación del desarrollo social infantil que se derivan de las teorías críticas- reconstruccionistas de educación artística:
	Conocimiento y entendimiento de su contexto, de su origen y de su identidad Convivencia e interacción entre pares. Trabajo en equipo y colaboración. Intercambio de experiencias Crítica, transformación social y de su medio Toma de conciencia social y ética Valoración de pequeños relatos e historias Impacto de las actividades artístico-educativas en el bienestar emocional Procesos y experiencias: cambios notados en los niños sujetos de investigación
Corrientes y autores de educación artística de acuerdo al desarrollo curricular o académico implementado en los niños	Fundamentos teóricos para el análisis y la interpretación de los trabajos de educación artística realizados por los niños en el ámbito curricular o académico

Educación a través del arte (Currículo integrado, Transversalidad): John y Evelyn Dewey L.E. Rath Kerry Feedman	Aplicación empírica y social del pensamiento a la vida en relación con la cotidianidad y la experiencia del estudiante y sin la cual, según Dewey, el conocimiento no se hace significativo para el niño. Dentro de la misma corriente y la misma lógica reconstruccionista existe un fenómeno en la educación artística que tiene diferentes nombres, como currículo integrado, transversalidad o interdisciplina curricular y quiere, a través de actividades e intervenciones artístico-educativas, entrelazar e interrelacionar materias escolares de diferente índole curricular. Educación a través del arte: es un movimiento educativo que ha buscado estructurar a través del trabajo conjunto entre maestros y artistas, los vínculos e interacciones entre actividades artísticas-visuales y materias curriculares generando aprendizajes significativos en los niños, muchas veces en contextos de vulnerabilidad socio-económica.
	Criterios de evaluación del desarrollo curricular infantil que se derivan de las teorías de educación a través del arte y del currículo integrado:
	Transversalidad: aprendizaje transversal de diferentes temas, contenidos o materias a través de la actividad artística. Aplicación de hechos y principios a nuevas situaciones; relación entre lo trabajado y otros casos, temas y/ o situaciones diferentes; relación entre experiencias, asociación de ideas y conocimiento por medio de la actividad artística. Interpretación: aplicar el significado que la experiencia tiene para el individuo conjugando el conocimiento que ya se tenía con el nuevo. Integración entre experiencia y conocimiento por medio de la actividad de arte Juego: lo lúdico como medio de aprendizaje

	Apropiación: manejo de la información curricular gracias a la actividad artística Toma de decisiones: ¿qué hacer, para qué y por qué? Imaginación: poner en juego la creatividad, formando una imagen mental de algo que no ha sido completamente experimentado; compartirlo ayuda a dar mayor flexibilidad al pensamiento.

♦ La educación artística infantil en México hasta hoy: historia, propuestas y realidades

• **Antecedentes históricos: la educación artística antes de la modernidad en México**

Como lo explica la especialista en el tema de educación del arte en México Victoria Eugenia Morton Gómez (Morton Gómez 2001) en su libro *Una aproximación a la educación artística en la escuela*, en el México antiguo la educación estética estaba dirigida sobre todo a las clases nobles y guerreras en dos tipos de escuela, el *calmécac* y el *tepoalcalli*, en un enfoque integral que incluía la formación guerrera, científica y religiosa además de la artística. También estaban los centros educativos conocidos como *cuicalli*, casa del canto o casa del supremo conocimiento de la colectividad, y contemplaba la educación artística (poesía, música y danza) como un proceso integrador del individuo que le permitiera participar en la vida social, logrando con todo ello un gran desarrollo de la sensibilidad artística en la cultura.

Posteriormente a la conquista, en la época colonial, la educación en general y la artística en particular estuvo, por un lado, al servicio de la Iglesia católica en una misión evangelizadora de los indios y por otro, fundante de una nueva cultura y orden social basado en jerarquías sociales determinadas por orígenes socio-culturales y razas que daban prioridad a los criollos, después a los mestizos y por último a los indios.

Después vino la Reforma y con la gestión de Benito Juárez, la escolarización pública para una mejora social hubiera podido desarrollar el aspecto de la enseñanza del arte, pero fue truncado por la dictadura de Porfirio Díaz (Morton Gómez 2001:67).

• **José Vasconcelos y la educación post-revolucionaria, las escuelas al aire libre y La Escuela Mexicana de Pintura y Escultura**

En México, las principales tendencias de la educación artística en general, e infantil en particular de la época moderna surgieron durante la primera mitad del Siglo XX como resultado de dos factores históricos: el porfirismo y la Revolución.

Se asocia a la época porfirista, además de su cientificismo y valores positivistas, la vertiente más academicista de la educación artística que importaba de Europa sus modelos educativos surgidos de la academia y que eran de carácter imitativo y tradicionalista.

Como oposición a ello, ya en la Revolución surge un movimiento cultural dirigido por diversos pensadores pertenecientes al *Ateneo de la juventud*, entre quienes se encontraba José Vasconcelos, y que buscaba desarrollar más allá del positivismo y el determinismo científico, un humanismo cultural y educativo reivindicativo de valores identitarios mexicanos y latinoamericanos. Vasconcelos sería siempre un promotor de estos valores a lo largo de sus diferentes facetas y de su trayectoria, relacionada casi siempre con la educación, impulsando así la principal corriente artística mexicana hasta los años 50 y que fue La Escuela Mexicana de Pintura y de Escultura y el Muralismo.

El origen de esta corriente proviene, por un lado, del método no ortodoxo ni academicista de enseñanza del dibujo de Adolfo Best Maugard y por otro lado, de un proyecto educativo, las *Escuelas al aire libre*, fundadas y en funciones entre 1913 y 1935 por el pintor Alfredo Ramos Martínez, que desde diversos puntos de la ciudad de México, proponían un tipo de enseñanza del arte alternativa, mucho más libre y creativa y que se contraponía al academicismo que había prevalecido hasta entonces. Ambos orígenes conformaron durante muchos años la educación artística de los niños en México (Venegas, 2002:38).

• **Justicia social e identidad nacional**

Otro aspecto que caracterizó durante mucho tiempo estas corrientes y escuelas, y que provino también del proyecto modernizador post-revolucionario y de la ideología y pensamiento de intelectuales como Isidro Fabela, Antonio Caso y el mismo Vasconcelos entre otros, fue el énfasis educativo en la cuestión de justicia social y de la construcción de una

identidad nacional mexicana. Vasconcelos concibió siempre la educación como un apostolado que emanciparía al México profundo y pobre de su letargo, ignorancia y miseria a través de la cultura y del conocimiento y convocó a los maestros a sumarse a misiones culturales viajeras que alfabetizaran y cultivaran a los sectores de la población más desfavorecidos: los obreros, los campesinos y los indígenas.

Dentro de este ideario post-revolucionario se encontraba el proyecto de construcción del estado-nación que buscaba definir claramente lo mexicano, y una cultura de masas como identidad nacional, única y homogénea, que pudiera identificar y representar al país tanto al interior como al exterior. Para ello era necesario uniformizar de alguna manera etnias e identidades en una cultura *mestiza* e integrar a los hoy llamados pueblos originarios al México moderno y progresista, y eso definió en gran parte la política gubernamental moderna en relación tanto al indigenismo como al proyecto educativo, cultural y artístico en general durante los primeros 50 años del Siglo XX.

Al respecto María Esther Aguirre Lora dice:

«(...) en el ámbito de lo étnico-cultural, la nación-país se revelaba a través de la diversidad de imágenes sonoras, de los colores, de las indumentarias, que producen la emoción de estar vinculados con esa lejana comunidad nacional, debidamente castellanizada y mexicanizada, en pos de la unidad que le conferiría el mestizaje. Se trata de la unidad aprehendida en la amalgama de la diferencia, en la uniformidad de lo diverso.»⁴

El arte y su educación, como lo muestran el Muralismo y la Escuela mexicana de Pintura y de Escultura, se volvieron importantes herramientas pedagógicas para el fortalecimiento y consolidación de una identidad nacional, que si bien reivindicaba por primera vez al indígena, lo integraba e homogeneizaba culturalmente en el territorio del folklóre.

Desafortunadamente, las iniciativas, intenciones y esfuerzos de justicia social, de culturización y de educar artísticamente a los sectores más desfavorecidos de la población por estos grupos de intelectuales y artistas, si bien sentó importantes antecedentes y abrió

⁴ Este artículo constituye un avance de investigación del proyecto «Historia social y cultural de la educación artística en México, 1920-1970 ca.» (UNAM, DGAPA, PAPIIT 402309 p.180).

brechas, posteriormente únicamente tuvo continuidad en el sexenio de Lázaro Cárdenas para detenerse después, dejando a este sector educativo sin mucho desarrollo artístico ni visibilidad y bastante a la deriva.

✿ **La educación artística-visual infantil en México desde los años sesenta hasta la actualidad**

Durante varios períodos, hasta alrededor de los años setentas, aunque el acceso a dicho tipo de educación artística y cultural no fuera asequible para todos, todavía prevalecía cierta preocupación crítica que buscaba, por un lado, masificar la cultura y hacerla llegar a la mayoría y por el otro, la fe en una educación humanista que permitiera mejorar condiciones y calidades de vida de un amplio sector de la población nacional. Sin embargo, existe poca documentación en relación a la historia de la educación artística a nivel básico en las escuelas de carácter público, la mayoría encontrada en tesis de licenciatura y de posgrado.⁵

En los años setenta y ochenta se empieza a incorporar oficialmente la educación artística como materia curricular en los programas de educación básica enfatizando, al menos teóricamente, la sensibilización artística, la imaginación y creatividad, la experiencia y práctica del arte y su relación con la vida diaria y ya se empieza a hablar de interdisciplina. Sin embargo, para poder aplicar estos objetivos haría falta un conocimiento por parte del docente de estos temas y disciplinas, mismo que casi en su totalidad carece pues no se imparte ni se le da demasiada importancia en su misma formación profesional.

Las tendencias educativas en los años noventa se ven influidas en gran medida por las corrientes hegemónicas de racionalidad de fines como la apertura de los mercados nacionales a la globalización, las políticas económicas de la libre competencia y la promesa de un desarrollo económico que supuestamente sacaría al país, gracias a esta apertura de mercado, de las consecutivas crisis económicas que lo habían atravesado a lo largo de varios lustros. En cuanto al arte y la cultura, se funda en 1988, recién iniciado el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), también per-

⁵ Véanse tesis de licenciatura y posgrado, Torres Hernández y Alvarado Ayala, 2009; Macedo Romero, 2006; Santiago Valle, 2003; Valdovinos Trinidad, 2003

teneciente a la Secretaría de Educación Pública (SEP), como órgano administrativo de los diferentes departamentos, escuelas, museos e instituciones artísticas y culturales del país.

La educación, en el sistema neoliberal de finales del Siglo XX, adquiere en realidad tintes de formación eficientista y empresarial y, salvo excepciones, es enfocada, en su mayoría, hacia objetivos de mercado y de consumo. Dentro de este esquema productivista y neoliberal, las enseñanzas artísticas y estéticas tienen muy poca cabida, sobre todo en la educación básica y media-superior, si no es como materias accesorias de las cuales toda formación escolar puede prescindir.

✿ **Formación docente en artes: Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP)**

Es importante mencionar el proyecto PACAEP pues fue una iniciativa bastante relevante en su tipo y tuvo alcances significativos en el ámbito de la formación docentes en la cultura y las artes. El PACAEP tuvo una duración de 19 años, y su función consistía en la capacitación metodológica y conceptual de maestros de primaria como promotores culturales conocidos como MAC (Maestros de Actividades Culturales) para la enseñanza de las diferentes disciplinas artísticas como la música, el teatro, la danza y las artes visuales.

Se trataba de una visión educativa integradora de diferentes aspectos para la aprehensión de la realidad como los sentidos, la percepción, los procesos cognitivos en aplicaciones y resoluciones de problemas de la vida cotidiana y que enfatizaba también mucho la cuestión de identidad cultural.

A partir de 1983 se formaron 19 generaciones de profesores, para 1988, se habían capacitado a 29 mil maestros. Desafortunadamente este plan dejó de funcionar en 2002, pero en 19 años de operación se capacitaron a 45 mil profesores. Muchos de los docentes MAC actualmente se encuentran jubilados o en vías de jubilación; se cuenta con incipiente información de que algunos profesores se han integrado a la promoción y gestión cultural dentro de sus comunidades y en algunos casos a organismos públicos o privados.⁶

⁶ Fuente: <http://www.educacionyculturaaz.com/analisis/el-impacto-de-las-politicas-culturales.08/09/2015.6:39p.m>.

El proyecto PACAEP dejó antecedentes y sentó las bases para otras propuestas de formación docente tan necesarias en las disciplinas de índole artística, pues finalmente es a través de los maestros que los alumnos tienen acceso a estas enseñanzas y actividades.

✿ **La educación artística en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)**

Por su parte, la actual Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) plantea, en sus propuestas recientes, una formación artística en la educación básica con objetivos bastante ambiciosos e interesantes. Estos contemplan la integración de las asignaturas artísticas en proyectos de otras materias curriculares, además de considerar su importancia como una herramienta de desarrollo integral del alumno así como generadora de estímulos e impulsos de diferentes habilidades y capacidades. Las disciplinas artísticas y sus posibilidades, en el contexto de la RIEB, serían consideradas de la siguiente manera:

«(...) aprovechar los beneficios de las disciplinas artísticas en el desarrollo humano; estimular las habilidades cognitivas a través de la formación artística para resolver en forma creativa situaciones de su vida cotidiana; fortalecer la construcción de la identidad personal para que el alumno sea capaz de reconocer y valorar sus competencias, utilizar sus experiencias lúdicas de exploración y experimentación artística con el objeto de comprender y en su momento transformar su entorno.»(SEP, Plan de estudios 2009. Educación básica. Primaria).

Sin embargo, por un lado, el tiempo asignado a estas materias artísticas por semana se reduce a una hora en total para todas las disciplinas (artes visuales, teatro, música y danza) y por otro, revisando las altas pretensiones del programa, uno se pregunta si por los tiempos y las capacitaciones que son requeridas para ello, los maestros de grupo se pueden dar abasto para lograr estos objetivos y realizar estas propuestas.

La realidad es que los planteamientos de la RIEB, aunque suenan muy bien, en la puesta en práctica son irreales pues, de nuevo, los maestros de grupo no están capacitados para impartir estas materias ya que a menudo las escuelas o instituciones donde ellos son formados, le dan muy poca relevancia a estas actividades artísticas. Además, la mayoría de las veces y por falta de información y formación, los maestros se limitan a considerar la

educación artística-visual como de relleno de tiempos libres, como complemento ilustrativo de algo visto en clase, como manualidad prefabricada para ocasiones especiales o imágenes estereotipadas para colorear por el niño, ya que nadie les ha enseñado que se trata de otro tipo de actividades creativas y plásticas.

Si bien se han hecho esfuerzos por fortalecer el sector, como subraya Lucina Jiménez en su artículo incluido en el libro *Educación artística, cultura y ciudadanía*, estos no se llegan a consolidar ni a sistematizar en las escuelas ni con los maestros, sobre todo a nivel primaria y secundaria (Jiménez, Aguirre, Pimentel, 2009:103).

Es entonces desde las modernidades y posmodernidades que, como se vio a lo largo del capítulo, definieron en los últimos tiempos una parte importante de lo acontecido en arte, etnografía y educación, y para lo que aquí concierne en educación artística, aunado a los contenidos curriculares y a las necesidades locales de cada contexto y de sus actores, que este marco teórico perfiló el diseño, la aplicación y los análisis e interpretaciones posteriores de las actividades artístico-educativas en las escuelas estudiadas.

Así mismo, es desde la corriente expresiva y la corriente por la paz que se determinó el desarrollo artístico, los reconstruccionismos pragmático y posmoderno definieron el desarrollo social y la educación a través del arte y la transversalidad concretaron el desarrollo académico-curricular y el aprendizaje significativo de cada una de estas actividades en los alumnos. Estos tres aspectos del desarrollo infantil (el artístico, el social y el curricular), a través de la educación artística, fueron el hilo conductor que estructuró y dio forma a cada uno de los ejercicios y fue en base a estos tres tipos de desarrollo que se realizó la comparativa y surgieron las conclusiones subsecuentes.

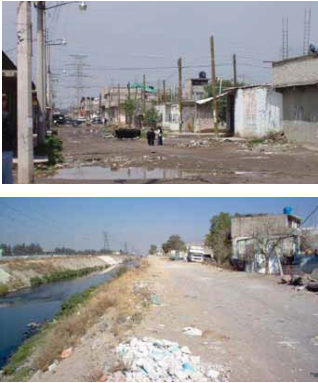
En el siguiente capítulo se describirán y expondrán a detalle estas actividades puestas en práctica de acuerdo a los marcos teórico-metodológicos recién mencionados y que conformaron los dos estudios de caso con sus respectivos sub-casos correspondientes a los cuatro grupos de 2° y 5° grado de las dos primarias indígenas.

CAPÍTULO 3

Estudios de Casos 1 y 2. Seguimiento, Sistematizaciones y Primeros Resultados de Estas Alternativas Educativas en el Contexto Indígena Urbano y el Rural.



Si bien antes de los años sesenta se trataba de una zona aún rural, posteriormente, a raíz de la atracción migratoria y de un gran cambio demográfico local, el municipio se empezó a urbanizar rápidamente pero de forma desordenada y desestructurada, invadiendo parte del lago ya seco y del cerro el Chimalhuachi. De esta manera, fue perdiendo su identidad y fisionomía rural generando asentamientos irregulares, impersonales y de alto riesgo con inundaciones, deslaves, contaminación del agua, desbordamiento de drenajes y enfermedades provenientes de los vertederos. Por el mismo subsuelo lacustre, aunque deseco, las construcciones sobre el lago no pueden ser más altas de dos pisos.



Figuras 7 y 8: Calles de Chimalhuacán, Estado de México
Fuente: www.google.com.mx/imagenes 2015

Hoy en día se trata de una zona conurbada del Estado de México convertida en gran parte en ciudad dormitorio, es decir que ya no es rural y al estar muy cerca de la Ciudad de México, muchos de sus habitantes laboran en la capital pero viven y duermen en Chimalhuacán donde están asentados pues la vida es más barata ahí.

A pesar del gran crecimiento urbano y demográfico, Chimalhuacán depende económicamente en gran medida de la Ciudad de México, por lo que aún no ha desarrollado una economía muy grande ni una productividad propia y autosuficiente.

Perfil y evolución socio-demográficos

Chimalhuacán tiene una población de 614,453 habitantes según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). La población es una mezcla de grupos étnicos originarios de varias partes de la República, principalmente de Oaxaca, Puebla, Veracruz, Hidalgo, Guerrero y Tlaxcala. El 50.80% son mujeres y el 49.20% de la población son hombres.

La tasa de crecimiento demográfico es muy alta, de las más altas del país (9.85% anual), y en 40 años pasó de tener 20,000 habitantes a más de 600,000 actualmente.

La emigración no es tan grande como la inmigración pero sí existe, principalmente hacia los Estados Unidos; sin embargo, la inmigración es muy alta, casi un 50% de la población de 1ª o 2ª generación proviene de otras entidades del país, por lo que el tema de la migración es muy sensible en este municipio, con todo lo que a nivel familiar, social y humano implica. Debido a su cercanía con la Ciudad de México, este lugar representa una oportunidad para el desarrollo de las familias provenientes de diferentes partes de la República, generalmente de origen rural, que pretenden mejorar sus condiciones de vida.

El municipio cuenta con un total de 49,190 habitantes pertenecientes a pueblos originarios y que hablan una lengua indígena, lo cual equivale al 8% de la población total de la entidad, siendo las lenguas que más se hablan el náhuatl, el mixteco, el zapoteco, el otomí, el mazahua y el totonaca entre otras. Las siguientes tablas (Tablas 3 y 4) muestran la población indígena de Chimalhuacán por edades y las dos principales lenguas habladas.

Tabla 3
Índices de población indígena

Población indígena		
Total	0 a 4 años	5 años y más
49,190	6,050	43,140

Tabla 4
Lenguas habladas en Chimalhuacán, Estado de México

1ª Lengua	Población indígena	
	Total	HLI 5 años y más
Náhuatl	14,222	5,236
2ª Lengua	Población indígena	
	Total	HLI 5 años y más
Mixteco	12,979	4,625

Nota. Fuente: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, <http://www.cdi.gob.mx/cedulas/2000/MEXI/15031-00.pdf>, 20/09/2015, 11:00 a.m.

Desarrollo socio-económico y educativo

En las siguientes tablas del INEGI (Tablas 5 y 6), se puede apreciar la situación socio-económica del municipio de Chimalhuacán en general y también en relación al resto de la República en lo que concierne a la población, los hogares, la vivienda y la educación. Las cifras muestran que el promedio de habitantes por vivienda es de 4.17 personas, pero no habla del promedio de habitaciones por casa; una sencilla encuesta realizada en la escuela Vicente Lombardo Toledano con algunos padres de familia de los niños con quienes trabajé, arrojó un promedio de 2 habitaciones por vivienda más la cocina. Un alto porcentaje de la población tiene piso diferente de tierra, drenaje, energía eléctrica y televisión. Sin embargo, sólo es 16.6 % de la población tiene computadora en casa, sin especificar la conexión a internet, lo que es un porcentaje muy bajo y determina también el escaso acceso a la información que muchas veces tienen los estudiantes, así como la desventaja y la brecha tecnológica que esto genera.

Tabla 5
Estadísticas para establecer el nivel socio-económico de la población de Chimalhuacán, Estado de México
Nota. INEGI: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/Movil/MexicoCifras/mexicoCifras.aspx?em=15031&i=e&tema=est.25/09/2015.9:15 a.m.>

Características de los hogares *	Chimalhuacán	México
Hogares, 2010	146,477	3,689,053
Tamaño promedio de los hogares, 2010	4.17	4.06
Hogares con jefatura masculina, 2010	113,308	2,841,143
Hogares con jefatura femenina, 2010	33,169	847,910
Características de las viviendas		
Total de viviendas particulares habitadas, 2010	147,761	3,749,106
Promedio de ocupantes en viviendas particulares habitadas, 2010	4.17	4.06
Viviendas particulares habitadas con piso diferente de tierra, 2010	136,956	3,527,805
Servicios y bienes de las viviendas		
Viviendas particulares habitadas que disponen de agua de la red pública en el ámbito de la vivienda, 2010	131,264	3,383,410
Viviendas particulares habitadas que disponen de drenaje, 2010	143,059	3,472,355
Viviendas particulares habitadas que disponen de excusado o sanitario, 2010	145,008	3,540,779

 Viviendas particulares habitadas que disponen de energía eléctrica, 2010	144,923	3,646,743
 Viviendas particulares habitadas que disponen de refrigerador, 2010	105,985	2,929,118
 Viviendas particulares habitadas que disponen de televisión, 2010	140,361	3,538,214
 Viviendas particulares habitadas que disponen de lavadora, 2010	87,134	2,423,942
 Viviendas particulares habitadas que disponen de computadora, 2010	24,342	1,162,156

En cuanto a los niveles educativos, se puede apreciar que el 39% de la población mayor de 6 años ha cursado la primaria pero la cifra desciende mucho en el nivel profesional, siendo el promedio de estudios general de la población 8° grado, lo que equivale a 2° año de secundaria.

Por otro lado, según el INEGI, la tasa de alfabetización en el municipio es muy alta, casi del 100%, lo que nos habla de una población que, en general, sabe leer y escribir. Sin embargo, otras estadísticas de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) del año 2000 (fue el último que se encontró) establecen en la población indígena del municipio un analfabetismo general de 12.8%, siendo el femenino del 18.2% y el masculino del 7.3%, lo que hace visible y corrobora una vez más este rezago en que se encuentran muchas veces los habitantes indígenas del país en relación al resto de sus connacionales, y más aún en el caso de las mujeres.

Tabla 6
Estadísticas para establecer el nivel educativo en la población de Chimalhuacán, Estado de México
Nota: INEGI: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/Movil/MexicoCifras/mexicoCifras.aspx?em=15031&i=e&tema=est.25/09/2015.9:15 a.m>.

Características educativas de la población*	Chimalhuacán	México
 Población de 6 y más años, 2010	529,800	13,267,167
 Población de 5 y más años con primaria, 2010	207,448	4,457,432
 Población de 18 años y más con nivel profesional, 2010	21,720	1,389,577
 Población de 18 años y más con posgrado, 2010	808	99,285
 Grado promedio de escolaridad de la población de 15 y más años, 2010	8.03	9.10
 Tasa de alfabetización de las personas de 15 a 24 años, 2010	99.07	99.27
 Tasa de alfabetización de los hombres de 15 a 24 años, 2010	98.98	99.24
 Tasa de alfabetización de las mujeres de 15 a 24 años, 2010	99.15	99.31

Estos datos sobre la población de Chimalhuacán son de gran relevancia para entender la conformación socio-económica, cultural e identitaria de la zona en general, pero sobre todo de la Escuela Indígena Bilingüe estudiada en particular y de todo lo que el provenir de un origen indígena implica y conlleva en este contexto urbano aledaño a la Ciudad de México, así como lo que en términos artístico-educativos se trabajó en relación a todo ello.

♦ La escuela primaria indígena bilingüe Vicente Lombardo Toledano

♣ Las escuelas indígenas bilingües en zonas urbanas y conurbadas

Para cubrir las necesidades educativas de estas comunidades de rápido crecimiento y expansión demográficas asentadas en zonas pegadas a la Ciudad de México como lo es

Chimalhuacán, a partir de 1988 la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) perteneciente a la Secretaría de Educación Pública (SEP) empezó a fundar, junto con maestros docentes capacitados para ello, cuatro escuelas primarias indígenas que atenderían a la población con las características particulares de esa zona urbana. La misión y presuntos objetivos de estos centros educativos eran, en un principio y de acuerdo a las leyes estipuladas por la Ley General de Educación y la Ley de Educación del Estado de México, atender para proteger y preservar, a través de la educación, la diversidad lingüística y cultural de las diferentes etnias migrantes de la localidad.

Entre estos centros educativos se encuentra la Escuela Vicente Lombardo Toledano, turno matutino, que es donde se realizó el primer estudio de casos de esta investigación.

♣ Primer contacto con la escuela

Después de aproximadamente 1 hora 40 minutos de viaje en metro, colectivos y taxi, llegué a la escuela donde ya había sacado cita con la directora, la profesora María del Carmen Solís. Contacté a la escuela a través de una amiga que trabaja en la CDI (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas). El barrio donde se encuentra la escuela es San Isidro, 2ª sección y está casi en las afueras de la zona conurbada, cerca del borde de Xochiaca, no completamente urbanizado todavía pues la calle de la escuela, por ejemplo, no está pavimentada aún al escribir esto. Se encuentra en las faldas del cerro Chimalhuachi, por lo que el acceso es algo accidentado entre subidas y bajadas muy pronunciadas. La profesora Carmen me recibió muy bien y cálidamente, me invitó a almorzar en la cocina escolar y estuve platicando un poco con ella sobre la escuela, el tiempo que tenía, su población. Me contó que la escuela existe desde 1990, que ella llegó como maestra en 1992 y todavía trabajaban «en los árboles». Al no entender muy bien me explicó: «bajo los árboles y sobre cajas de frutas pues todavía no teníamos nada construido ni muebles.» Me explicó también que la mayoría de las familias de los alumnos son de origen indígena migrante provenientes de diferentes partes de la República que vienen a la ciudad por motivos de trabajo de los padres.

Después fue la reunión ya con todos los maestros, me presenté y les expliqué el motivo de que estuviera allí, es decir la investigación sobre lo que la educación artística puede

favorecer en el desarrollo de los niños en general y pertenecientes a minorías étnicas o de escasos recursos en particular, así como la manera de trabajar el arte con otras materias curriculares y como construcción y reforzamiento de la identidad y de la subjetividad en la infancia. Se determinó trabajar con dos grupos (una maestra y un maestro) dos horas una vez a la semana cada uno y se les preguntó quiénes estaban interesados en participar. Quedaron seleccionados la maestra Nereyda Martínez Guzmán de 2° A (2° grado) y el maestro Federico Martínez, que llevaba el grupo de 5° B (5° grado).

♣ Sobre la lengua y el origen indígena

Como se especifica en los datos sociodemográficos, se trata de un municipio con una tasa alta de inmigración proveniente del interior de la República que emigra a las zonas conurbadas de la Ciudad de México buscando mejores oportunidades de vida, y esto determina una parte importante del perfil del alumnado de esta escuela.

La escuela tiene 426 alumnos, se fundó en 1990 y en la dirección se encuentra la profesora María del Carmen Solís Flores quien labora ahí desde 1992, primero como docente y ahora como directora.

El barrio de San Isidro donde se encuentra la escuela es de migrantes, muchos de ellos de origen indígena.



Figuras 9 : Escuela Primaria Vicente Lombardo Toledano, Chimalhuacán, Estado de México
Fuente: Archivo personal de la investigación, 2014



Figuras 10 : Escuela Primaria Vicente Lombardo Toledano, Chimalhuacán, Estado de México
Fuente: Archivo personal de la investigación, 2014

Los orígenes geográficos de los alumnos son varios, como también ya se mencionó, lo que hace de la población estudiantil un mosaico multiétnico que institucionalmente, al ser una escuela denominada indígena bilingüe, se intenta homogeneizar en una sola lengua originaria, el náhuatl, y que muchos de los niños y sus familiares desconocen por completo al encontrarse su origen en zonas geográficas del país con otras lenguas. Este hecho, aunado a la predominancia en la ciudad del idioma español, provoca en muchos de los alumnos e incluso de las familias, un desarraigo identitario y cultural fuerte. Al querer adaptarse al contexto en el que viven, muchas veces se van desprendiendo de sus lenguas, costumbres, tradiciones y raíces que para ellos, en este proceso de aculturación, representan el «retraso» del mundo indígena rural que dejaron atrás al inmigrar. Además, el hecho de que por acuerdos de la supervisión educativa federal en estas escuelas se imparte una única lengua perteneciente al pueblo originario de la zona, sin considerar los orígenes geográficos de la mayoría de la población, no facilita la conservación ni la práctica de estas lenguas originarias entre los alumnos, familiares y comunidades.

Por otro lado, la sociedad originalmente urbana discrimina y rechaza muchas veces a la gente de origen indígena y campesino haciéndola avergonzarse de este origen. En una

primera entrevista con la maestra Nereyda Martínez surgió como tema esta profunda problemática vivida en esta escuela y que desde su punto de vista, está muy a flor de piel. Ella me comentó:

«Muchos de los padres piensan que ellos tuvieron muchas carencias como indígenas y vienen a la ciudad a buscar una mejor calidad de vida, entonces a los niños les dicen no, si hablas tu lengua van a decir que eres indígena y tú ya no eres indígena, tú ya naciste aquí, ya eres de la ciudad, vengo soy del Distrito, de mi pueblo es mi mamá pero yo ya no soy de pueblo.»

Por su lado, el maestro Federico Martínez corrobora esta situación de pérdida de identidad y lengua indígena en los niños, pero lo atribuye también a la necesidad natural de los alumnos de adaptarse e integrarse al medio social en el que se encuentran y en el que la mayoría no habla su lengua originaria y sí habla el español. Sin embargo, sí reconoce un problema de discriminación a raíz de este origen, que él concretiza en el rechazo por el color de la piel y de nuevo, también, por la lengua: *«Sí, si creen que el hecho de ser indígena te determina a que vas a ser pobre toda tu vida y te va a ir mal. Sí, la creencia va a estar ahí y luego ellos lo ven así, que hablar una lengua es como algo menor, de menor valor, de inferioridad.»*

A nivel institucional, si bien las escuelas indígenas bilingües representan una cierta toma de conciencia y esfuerzo gubernamentales por reconocer a los pueblos originarios, la realidad resulta otra y la puesta en práctica de esta supuesta biculturalidad bilingüe escolar es bastante relativa, y más en un contexto urbano y diverso como el de Chimalhuacán.

Todo ello está muy presente en la Escuela Vicente Lombardo Toledano, y representa una parte importante de la investigación al comprender e intentar rescatar y revalorizar, en el ámbito de lo social, por medio de lo artístico y lo curricular, la importancia de estos orígenes así como inculcar el respeto a la diversidad y a la pluralidad de los seres humanos.

¶ Una población de origen migrante

Otra de las características que definen a la población de la escuela, y que está directamente relacionada con su raíz indígena, es la de su origen migrante, ya sea de primera o de segunda

generación, y la relación que tienen, cuando aún la tienen, con su Estado de procedencia. Esta relación se trabajó de forma artística en varios ejercicios realizados con los dos grupos y algunos conjuntamente con los padres de familia, como se verá más adelante.

El origen migrante de los niños determina, para los que han visitado su Estado originario o el de sus padres, ciertas vivencias y experiencias de vida que marcan su desarrollo identitario y sentido genealógico y de pertenencia, además de la posibilidad de poder comparar y contrastar ellos mismos los dos estilos de vida, el urbano y el rural, cuando tienen la oportunidad de visitar las comunidades de origen.

Por otro lado, existe también un porcentaje considerable de padres de familia que emigraron a los Estados Unidos, y que han determinado ciertas estructuras y conformaciones familiares de algunos estudiantes que ahora se comentarán.

¶ Las condiciones socio-económicas y familiares

El nivel de vida, tanto del municipio como de la localidad y del barrio de San Isidro, son bastante bajos en general, y si bien hubo un alto índice de desarrollo demográfico en los últimos 40 años, ello no se ha visto reflejado necesariamente en un gran crecimiento socio-económico. Esto, en parte, se debe a la dependencia, en términos laborales, de la población del municipio hacia la Ciudad de México y la falta de inversión en su propia localidad. La infraestructura urbana y de servicios, por el crecimiento desorganizado y mal planeado de los asentamientos irregulares, es muy básica aún. Existen enormes carencias como falta de pavimentación en muchas zonas, drenaje deficiente, polvaredas insalubres en épocas de sequía, sistema de transporte insuficiente, alumbrado público escaso, inundaciones.

La mayoría de la población son obreros, trabajadores de oficio como carpinteros, hojalateros, vendedores ambulantes, trabajadoras domésticas y hay una fuerte tasa de desempleo y falta de oportunidades lo que, aunado a todo lo anterior, genera un alto índice delictivo.

Por otro lado, por motivos de emigración de los padres de familia a los Estados Unidos, por abandono familiar o por otras razones, existen muchos hogares uniparentales con la madre como cabeza de familia. A menudo ellas tienen que trabajar todo el día descuidando

inevitablemente a los niños, situación que puede desembocar en bajo rendimiento escolar y desintegración familiar. El maestro Federico me comenta al respecto:

«La mayoría de las personas aquí se desempeñan en el DE, trabajan allá y se regresan a vivir acá, pero también hay mucha gente que se va a vivir a los EU, tan sólo en mi grupo hay como ocho niños que ya tienen años que los papás están allá; se van a EU, y el problema que hay es que tiene que trabajar la mamá porque se han dado casos en que el papá ya no envía, y entonces descuidan a los niños y aquí es de que trabajan todo el día, ese es un problema que se da aquí bastante, bastante, bastante. Hay niños que llegan a sus casas y se calientan ellos mismos la comida, tienen que cuidar a sus hermanitos y la tarea pues como que la dejan de lado pues es lo de menos, ese es un problema muy grave aquí, eso es muy común. Hay muchas madres solteras, desintegración familiar pero por lo que te acabo de decir.»

Como en el municipio en general, en la Colonia San Isidro también el tener una computadora y acceso a internet está limitado a muy pocos hogares. Como para hacerse una idea, de los doce familiares adultos de ambos grupos a quienes pude entrevistar, solamente 4 tenían computadora e internet en la casa.

En este mismo grupo de padres entrevistados, el promedio de habitaciones por casa es de 2 más la cocina y el número de habitantes por casa es de 5 en promedio también, cifras que coinciden con la tabla del INEGI, lo que nos habla de viviendas reducidas en cuanto al espacio y condiciones de vida precarias.

♦ Estudio de caso 1: sub-caso 1. Grupo de 2º grado, maestra Nereyda Martínez

¶ El grupo 2º A y la maestra Nereyda Martínez

El grupo de 2ºA tiene 30 alumnos, 18 mujeres y 12 varones. Las edades fluctúan entre 7 y 9 años pero hay algunos alumnos rezagados que tienen hasta 10 años, y estas diferencias de edades sí son notorias en el momento de observar el desarrollo.

Es el segundo año que están con la maestra Nereyda Martínez, quien lleva 18 años trabajando en la escuela VLT, y desde un principio se mostró muy entusiasta con este proyecto

de investigación. La maestra Nereyda muestra una gran experiencia, control de grupo, observación precisa de cada alumno y detección de sus necesidades, así como el saber aprovechar cada oportunidad de enseñanza-aprendizaje. Ella se convirtió en una de mis informantes principales además de una excelente colaboradora.

Si bien el nivel socio-económico tiende a ser bajo en toda la escuela y en cada grupo en general, también en este grupo existe disparidad en el desarrollo psicosocial y se advierte en el hecho de llevar o no el material solicitado, en la higiene y cuidado de los niños, en la atención y tiempo dedicado a los deberes, en la estimulación y motivación observada en los alumnos, en el ausentismo que percibi alto.

Aunque la mayoría si almuerza algo que lleva o que compra ahí, algunos niños no cuentan todos los días con los ocho pesos del desayuno escolar (que no es gratis como lo anuncia la supuesta cruzada contra el hambre del gobierno actual) así que no comen todos los días y esto, por supuesto, afecta su desempeño.

Todos estos factores y hechos hacen que el grupo sea bastante heterogéneo en sus actitudes, capacidades y desenvolvimiento, así como provocar, algunas veces, una cierta tensión entre los alumnos producto de ciertas necesidades insatisfechas, impulsos y frustraciones advertidos en algunos de ellos por las razones ya mencionadas.

Sin embargo, la mayoría del tiempo trabajaron bastante bien y armónicamente y si el material no escaseaba, lo compartían y colaboraban entre ellos.

A continuación se expondrán las actividades de educación artística seleccionadas de entre todas las que se realizaron, y que mejor reflejan y responden las preguntas de investigación en relación al aporte significativo de la educación artística en el desarrollo integral de los niños de dos grupos de 2° y 5° grado, y la recuperación y el fortalecimiento de la identidad indígena a través de esta educación.

Se analizarán los ejercicios en base a las teorías de la educación artística expresionista y la educación para la paz de Herbert Read y Viktor Lowenfeld para evaluar el desarrollo artístico, del reconstruccionismo pragmático y posmoderno en educación para el desarrollo social, y de la educación a través del arte y la transversalidad para el desarrollo curricular y los aprendizajes significativos (ver Tabla 2).

Los criterios de evaluación del desarrollo de cada uno de estos tres aspectos están también expuestos en el marco teórico (ver Tabla 2).

• **Ejercicio 1: Calendario prehispánico y calendario actual**

Asignaturas: Exploración de la naturaleza y de la sociedad, Bloque III (p.111). Formación cívica y ética, Bloque III (p. 145).

Tema: Mi comunidad

Sub-tema: La historia de mi comunidad. Calendario prehispánico y calendario actual.

Objetivos y aprendizajes:

- Identificar cambios en su comunidad a través del tiempo.
- Conocer sobre los antiguos pobladores de su comunidad
- Reflexionar sobre su comunidad actualmente
- Ubicar el concepto del tiempo y del tiempo histórico: el tiempo pasado más remoto y el presente en la vida de su comunidad y de su país.
- Aprender y reconocer diferentes tipos de calendarios.
- Pintar, crear y expresarse con plumones de colores a través de un referente visual como un calendario prehispánico y uno actual.

Actividades: Realizar, en varias sesiones de clase, dos calendarios, uno tipo prehispánico y otro actual, en los cuales los niños diferencien una época de la otra, reconozcan el paso del tiempo y las diferentes formas de vida de su comunidad y de su país.

Materiales: Plumones de colores, cartulina blanca, PowerPoint

A) **Calendario prehispánico**

Descripción: Se acordó con la maestra Nereyda Martínez trabajar el tema del pasado y presente en la comunidad y que viene en el programa y en el libro de texto.

7 Las asignaturas a las que se hace referencia a todo lo largo de la investigación de estudio de casos provienen del programa de estudios de primaria de la Secretaría de Educación Pública, Programa de estudios 2011. Segundo grado. Educación básica: <http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/index.php/prog-primaria>. 05/10/2015. 10:00 a.m.

Se platicó con los niños sobre el lugar donde viven, quién habitaba antiguamente lo que hoy es México, quiénes lo conquistaron, sobre los indios y los españoles. Los niños no tenían demasiada información sobre todo ello. Les pasé después un PowerPoint con información e imágenes sobre lugares arqueológicos de Chimalhuacán, pinturas e imágenes de indios de la época prehispánica y de la conquista para que visualizaran y se hicieran una idea de cómo podían ser los antiguos pobladores de México así como de la vida cotidiana y las actividades que tenían (el cultivo, el mercado, hacer tortillas, moler en metate, el juego de pelota, el juego de mesa, la pesca). La maestra Nereyda relacionó lo que estaban viendo con su vida cotidiana, con ejemplos de estas actividades y de gente que conocen que aún hoy las practican. Por último se les mostró una reproducción de la piedra del sol o calendario azteca y les explicamos, entre la maestra Nereyda y yo, lo que tenían que hacer, es decir, pintar un calendario imaginando cómo era la vida en esa época o cómo sería si ellos vivieran en esa época. Se les pidió que dibujaran dos círculos: uno dentro de otro en la cartulina, haciendo referencia a la piedra del sol y en el disco interior pequeño pintarían a un indio prehispánico o a ellos mismos en alguna actividad, y el otro círculo lo dividirían por días de la semana y en cada parte pintarían otras actividades realizadas por los indios en la época prehispánica.

• **Desarrollo artístico en el calendario prehispánico**

La maestra Nereyda fue muy clara en la explicación de lo que tenían que hacer sobre los antiguos pobladores con la vestimenta de otra época realizando las actividades vistas. Los niños se sentían inseguros y preguntaban mucho si estaba bien. Como siempre, trabajaron a diferentes ritmos. Dibujaron primero con lápiz de grafito y luego colorearon con los plumones de colores.

La comprensión formal de la piedra del sol en general se logró y se puede notar en los ejemplos mostrados, así como la idea de las divisiones espaciales con representaciones de diferentes acciones de los pobladores antiguos de México.

Figura 11-a: Piedra del Sol

Fuente: www.google.com.mx



Figuras 11-b y 11-c: Calendarios prehispánicos realizados con plumones sobre cartulinas a partir de la piedra del Sol.

Fuente: Archivo personal de la investigación, 2014

Las imágenes del PowerPoint sobre los indios de la época prehispánica, tejiendo, jugando al juego de pelota, en el mercado, haciendo tortillas, etcétera, y la relación que hizo la maestra Nereyda de estas imágenes con la vida cotidiana de los niños motivó mucho su imaginación y los estimuló a la hora de hacer las representaciones del calendario.

Se ven en los trabajos estas escenas realizadas a su manera, buscando imitar o recrear lo recordado y lo visto, pero también con interpretaciones subjetivas y creativas que demuestran el hecho, advertido tanto por Lowenfeld como por Herbert Read, de que los niños a esta edad dibujan y pintan no sólo lo que perciben directamente del exterior (que aquí fungió como estímulo a la imaginación en las imágenes del PowerPoint), sino también lo que saben o imaginan de lo representado, seguramente a partir de su propia experiencia perceptiva, sensitiva o imaginativa de las cosas y de los sucesos.

Para Herbert Read se trata de la construcción de un signo o símbolo, es decir de un concepto o una abstracción a partir de lo percibido, y pone como ejemplo el dibujo de un niño con el tema de un campo de papas en las que éste aparece como un rectángulo relleno de pequeños círculos. Para este autor, el niño *no dibuja lo que piensa, ni lo que ve realmente sino el símbolo o el signo que ha precipitado gradualmente en su mente como residuo de la totalidad de sus respuestas sensibles a la patata como objeto* (Read, 1982: 147).

Como ejemplo en el caso aquí analizado, en la primera fotografía de abajo del calendario hecho por los niños (Figura 12-b) se puede ver lo que podría ser un cazador con arco, un hombre con un bastón o una persona plantando en la tierra con una especie de azadón. Es esto último pues la imagen proviene de un mural de Diego Rivera que se encuentra en Bellas Artes y que se les mostró a los niños en el PowerPoint (Figura12-a):

Figura 12-a: Fragmento de mural «Cultura Huasteca» (1950) de Diego Rivera en Palacio Nacional que vieron los niños

Fuente: www.google.com.mx

Figuras 12-b y 12-c: Interpretaciones hechas por dos alumnas diferentes de la pintura de Diego Rivera

Fuente: Archivo personal de la investigación, 2014



La primera niña realiza su pintura a partir de lo que recuerda de esta imagen pero no copiándola (es decir, no percibiéndola, pues al hacerla no estaba ya la imagen frente a ella) sino que pinta lo que percibió, recordó e imaginó a partir de lo visto de un labrador de la tierra de un mural de Diego Rivera, en un proceso mental en el cual intervienen tanto la percepción, la memoria y la imaginación como el saber sensorial y conceptual previo de lo que se está representando. Si nos fijamos bien, el campesino de Rivera está de perfil, sólo porta un taparrabos y el torso está descubierto, ambos brazos sostienen el azadón, se encuentra inclinado hacia adelante y cada pierna tiene una dirección diferente. En la pintura de la niña (Figura 12-b), el campesino está de frente, trae taparrabos pero verde y en el torso una camiseta blanca, los brazos se abren y sólo uno sostiene la herramienta de labrar, las

piernas están al mismo nivel, sonríe y hasta parece que nos saluda. Es una interpretación y una imagen mental y simbólica de algo percibido, sugerida seguramente por el mural de Rivera pero transformada en conocimiento y recreada conceptualmente en la hoja pues la niña no está copiando. El dibujo es la representación de lo que vio y aprendió, es decir, de lo que ahora sabe, por medio del conocimiento de la imagen de Rivera.

En la segunda imagen del segundo calendario de otra alumna (Figura 12-c) ocurre el mismo fenómeno ya descrito, sólo que aquí el labrador sí aparece completamente vestido a la manera occidental contemporánea con pantaloncillos cortos en vez de taparrabos, y en vez del torso desnudo, camisa roja de manga larga y los pies descalzos. El rostro también aparece de frente como el la representación de la primera niña pero del lado izquierdo, en el que en el mural de Rivera se apreciaba marcadamente el perfil con la nariz del indio, se ve una prominencia facial que asemeja una nariz vista de lado y podría ser que a la niña le haya llamado la atención este perfil y lo haya querido representar sin conseguirlo totalmente (la cara se completa de frente), dado que a esta edad es difícil todavía concebir los rostros de esa manera.

Como estos hay muchos otros ejemplos de las representaciones que hicieron en esta actividad los niños que pueden explicar, si no completamente, sí una parte de cómo es que funcionan los procesos de percepción, interpretación, conceptualización, imaginación, simbolización y representación visual en la mente del niño en este tipo de ejercicios y creaciones de orden plástico en estas edades. Estas libres interpretaciones de los niños en la realización de los calendarios de tipo prehispánico denotan una enorme creatividad, imaginación y flexibilidad mental para adaptar las imágenes a su contemporaneidad y vivencias propias muy dignas de subrayarse.

Me di cuenta de que las imágenes en sí mismas son muy estimulantes y generan siempre más imágenes y representaciones en los niños, por eso es importante cultivarlos con ellas. Se aprovechó toda esta parte visual para la realización de este ejercicio y de muchos de los siguientes trabajos así como para las evaluaciones, pues las imágenes, además de estimular la imaginación, también producen evocaciones y recuerdos en ellos de experiencias anteriores.

Casi todos los niños terminaron a conciencia y bien hecho su calendario durante las dos sesiones salvo unos pocos que no asistieron a la primera sesión. La misma técnica de los plumones sobre la cartulina facilita la expresividad y ningún trabajo carece de ella.

Desarrollo social en el calendario prehispánico

Si bien la noción y comprensión del tiempo en el niño es bastante compleja, y no se pretende que entiendan qué tanto tiempo atrás existieron las poblaciones prehispánicas y la llegada de los españoles, sí se logró hacer comprender que en otra época del pasado alguien habitaba el mismo lugar donde ellos viven ahora, Chimalhuacán, y eran los indios de la época prehispánica.

En este sentido de identificación identitaria con el pasado relacionándolo con su presente, fue muy notorio el hecho de que varias de las actividades mostradas en el PowerPoint y que ya realizaban los indios prehispánicos se siguen haciendo hoy en día, y los niños reconocieron varias de ellas como moler con el metate, tejer, hacer tortilla, sembrar, pescar, vender o comprar en el mercado y se identificaron con ellas. La mayor diferencia que notaron, y esto fue muy general, fue la de la vestimenta de aquella época, el taparrabos, y la vestimenta actual, misma que, como ya se vio, mezclaban en sus representaciones.

Desarrollo curricular/aprendizaje significativo en el calendario prehispánico

En la grabación de la evaluación-memoria colectiva sobre el calendario prehispánico, se puede escuchar que, a la pregunta de cómo se llama su comunidad y lo que significa en español la palabra náhuatl Chimalhuacán, un coro de voces, es decir muchos, responden al unísono y correctamente: *lugar de los escudos o que llevan escudos*.

Así mismo, los niños registraron perfectamente que el calendario antiguo que representaron era redondo, y aunque confundían prehispánico con prehistórico, sí sabían que ese calendario referente a la piedra del sol era el de hace muchos años, mientras que el rectangular que también hicieron, y que ahora se comentará, es actual.

Comparando y relacionando, también reconocen y recuerdan las diferentes actividades pintadas y las imágenes que vieron y que los motivó, así como distinguir la diferencia entre las

vestimentas de la población prehispánica, el taparrabos, y las que ellos usan: shorts, faldas, pantalones. Al preguntarles si habían imaginado cosas a partir del ejercicio, Jesús Matus respondió: *Imaginamos que todo esto eran pirámides*, refiriéndose a su barrio y demostrando que varios sí relacionaron el mundo prehispánico con sus actividades, vestimentas y arquitectura, misma que muchos de ellos ya conocen pues hay una zona arqueológica en la localidad fundada por los Chichimecas llamada Los Pochotes.

En este ejercicio, en el desarrollo curricular se trabajó: historia, con el aprendizaje sobre los pueblos originarios del México prehispánico y su vida cotidiana reforzado con imágenes de pinturas; geografía con fotos de los yacimientos prehispánicos en su localidad y ubicación espacial de su calle, barrio o colonia; historia del arte con referencias a obras artísticas relacionadas con el tema. En lo artístico hubo expresión plástica con plumones, imaginación, memorización, interpretación y creación con referentes visuales varios.

B) Calendario actual

Descripción: La segunda parte del ejercicio era realizar, en comparación con el calendario prehispánico, un calendario actual. La idea era que imaginaran y compararan la vida en un pasado bastante alejado como lo es la época prehispánica y el presente en que ellos viven en su localidad por medio de un objeto existente en ambas épocas, como es el calendario, y formarse así una idea del paso del tiempo y del concepto del tiempo desde el lugar donde residen. Se revisa así historia, conocimiento del medio y de su contexto, artes y arquitectura y por supuesto, expresión plástica. Se repasó lo visto anteriormente, vieron una imagen de un calendario contemporáneo y se les pidió que hicieran un nuevo calendario representando su localidad, su calle y su casa o algún lugar de Chimalhuacán que recordaran o les gustara, bajo el formato de calendario mensual con su mes de nacimiento.

Desarrollo artístico en el calendario actual

Para realizar el calendario contemporáneo tuvieron sólo una sesión de dos horas pues era menos complejo y ya se había trabajado teóricamente el tema del tiempo y de los calendarios en las sesiones anteriores, pero sí se notó que fue menor el tiempo dedicado en la factura, en el acabado de los trabajos, en la aplicación y esmero dedicados, que son en general menores que en el calendario prehispánico.

El tema fue Chimalhuacán hoy y tenían que representarse a ellos mismos en la zona o barrio donde viven con imágenes del mundo de hoy en contraste con el pasado del calendario prehispánico.



Figura 13-a: Ejemplo de calendario mensual

Figuras 13-b y 13-c: Calendarios actuales con su mes de nacimiento realizados por los niños con plumones sobre cartulina.

Fuente: Archivo personal de la investigación, 2014

En los dibujos con el formato rectangular de calendario actual (Figuras 13-b y 13-c) se ven las calles, casas, edificios, trenes ligeros, automóviles, árboles, animales, personas, y muchas veces ellos mismos.

Son representaciones de paisajes muy urbanos en general que nos hablan de cómo ven los niños su contexto habitacional con toda la expresividad que los plumones de colores permiten y favorecen. Las composiciones, en contraste con el calendario prehispánico

redondo, se expanden en la hoja rectangular en donde todos los elementos forman parte de la misma escena, también en oposición al otro calendario que representaba diferentes escenas o actividades según la división circular.

Observando los trabajos en su totalidad y aclarando que no son pruebas cuantitativas o científicas concluyentes sino de apreciación cualitativa, sí puede decirse sin embargo, apoyada en otras pruebas trianguladas como el diario de campo y testimonios de maestros, alumnos y padres de familia, que los niños poco a poco fueron mostrando mayor libertad, seguridad y soltura al trabajar la materia de arte y todo ello repercutió tanto en la factura, como en la composición, la expresividad, la creatividad y la originalidad mostradas.

Desarrollo social en el calendario actual

El contexto urbano y las sensaciones

Llama la atención que varios alumnos pintaran las grandes pendientes que hay en Chimalhuacán (Figuras 14-a, 14-b, 14-c y 14-d) pues son muy características de la zona y los niños parecen percibirlas, recordarlas y representarlas kinestésicamente, como ya lo advirtiera también Lowenfeld (1980), es decir por la sensación corporal, por cómo se siente en el cuerpo al experimentar caminando la bajada o la subida tan pronunciadas de las calles, y también por la ubicación de las casas y edificios que ellos muestran no verticalmente, sino en dirección de estas subidas y bajadas. Esto de nuevo nos hace reflexionar sobre el lugar del cuerpo y de las sensaciones corporales en la generación de procesos de conocimiento empírico de la realidad en el niño. A través de los dibujos y pinturas con plumones los niños nos hablan de su contexto físico, cómo lo viven ellos en su experiencia y cómo lo representan, remitiendolos al análisis de Lowenfeld sobre las maneras de procesar las experiencias y transformarlas en conocimiento:

El dibujo, la pintura o la construcción constituyen un proceso complejo en que el niño reúne diversos elementos de su experiencia para formar un todo con un nuevo significado. En el proceso de seleccionar, interpretar y reformar esos elementos, el

niño nos da algo más que un dibujo o una escultura; nos proporciona una parte de sí mismo: cómo piensa, cómo siente y cómo ve. (Lowenfeld, 1980:15)



Figuras 14-a, 14-b, 14-c, 14-d: Imágenes que se repitieron sobre las notorias subidas y bajadas de la zona de Chimalhuacán por donde viven los niños. Demuestran la aprehensión kinestésica que hacen de su realidad y cómo esta repercute en la percepción y representación visual de su contexto.

Fuente: Archivo personal de la investigación, 2014

Además de subidas y bajadas, hay un cierto parecido en varias de las representaciones de los niños, como la alternancia y estructura de los edificios y las casas.

Desarrollo curricular/aprendizaje significativo en el calendario actual

Al exponer el tema del nuevo calendario, varios alumnos ya conectaron y compararon conceptos e imágenes aprendidos, expresando diferencias entre el ayer y hoy, el ayer rela-

cionado con pirámides y ropa tipo taparrabos, sin coches ni camiones, por ejemplo (Figuras 11 y 12). En la evaluación final de cierre de curso varios meses después, y volviendo a mirar los trabajos, se pudo comprobar el aprendizaje significativo ya que muchos alumnos recordaban perfectamente lo visto al hacer los dos calendarios, como el juego de pelota y la vestimenta de la época prehispánica, en contraste con la época actual de nuevo con coches y ropa con vestidos y pantalones modernos (Figuras 13 y 14).

En cuanto a la representación de las subidas y de las bajadas recién mencionadas que aparecen en varios trabajos (Figuras 14-a, 14-b, 14-c y 14-d), estos dibujos nos hablan también de la integración por medio de la plástica, de experiencias previas en el niño, corporales en este caso, que al ser vivenciales y plasmarlas visualmente, las hacen conscientes y se vuelven así conocimiento empírico de su contexto, en este caso las calles y pendientes de Chimalhuacán.

Aparece en todos el recuadro de los números de los días del mes de su cumpleaños que divide cada hoja y composición en dos partes y ello muestra que todos los niños entendieron el concepto del calendario contemporáneo, que marca los días y las fechas del mes.

• Ejercicio 2: La migración vista con mis familiares

Asignaturas: Exploración de la naturaleza y de la sociedad, Bloque III (p.111). Formación cívica y ética, Bloque III (p. 145).

Tema: La migración en mi comunidad. El campo y la ciudad

Sub-tema: Nuestra comunidad de origen y ¿por qué migramos?

Objetivos y aprendizajes:

- Entender el concepto de migración y reconocer que en su comunidad existen personas provenientes de diferentes lugares y que se van a otros sitios.
- Indagar sobre los propios orígenes geográficos y la propia historia de migración.
- Reconocer las características entre campo y ciudad
- Fortalecer los vínculos familiares y de identidad a través del conocimiento de la historia

familiar, en este caso con el tema del origen natal de los padres y del trabajo de expresión plástica realizado juntos.

- Conocer la técnica artística de gises mojados sobre cartulina y expresarse en equipo padres-hijos a través de ella

Actividades: Realizar junto con los padres o familiares una composición pictórica del lugar de donde migramos, es decir nuestro lugar de origen.

Materiales: Gises, agua, cartulina blanca.

Descripción: El tema fue la migración y vinieron los padres, fueron más bien madres en su mayoría, una o dos abuelas y un tío. La dinámica consistía en que algunos padres o familiares compartieran el testimonio de su inmigración a Chimalhuacán como vivencia personal para luego, cada grupo familiar, platicar con sus hijos sobre esta experiencia y representar su lugar de origen y, de ser posible, también su lugar de residencia actual. Primero se introdujo el tema hablándoles a los niños sobre el fenómeno de la migración, de la necesidad, muchas veces económica, sobre todo en México, de irse a vivir a otro lado y de lo que se deja atrás como el pueblo, familiares, y muchas veces también, parte del origen y de la identidad. Se tocó, con la maestra Nereyda Martínez, el tema del origen indígena y de la negación muchas veces de éste al migrar por considerarlo símbolo de atraso. No hubo suficiente tiempo para más testimonios que el de una madre que habló durante aproximadamente diez minutos, narrando su historia sobre la pobreza, la necesidad de más recursos que los que se generan en el campo, el llegar a trabajar a la ciudad y establecerse, el formar familia.



Figuras 15 y 16: Clase abierta junto con familiares sobre la migración
Fuente: Archivo personal de la investigación, 2014

• Desarrollo artístico en la composición plástica sobre la migración

Fueron veinticuatro los trabajos realizados ese día con los padres de familia con la técnica de los gises mojados sobre cartulina; al mojar el gis se intensifica el color dando tonos más fuertes y profundos así como texturas más porosas, favoreciendo la expresividad.

Viendo uno por uno los trabajos realizados se puede apreciar que, aunque la indicación fuera hacerlos en equipo familiar, los pintaron principalmente los adultos, dejando en realidad poco espacio a los hijos pues se nota en el tipo de dibujo. La primera palabra que viene a la cabeza en cuanto a lo formal y estructural y que los caracteriza es un estilo *naïf* o ingenuo, sin considerar esto un juicio de valor negativo, pues son en general, y salvo excepciones, composiciones muy sencillas y cuyo trazo denota en muchos de ellos inseguridad e inhibición, como si la edad de quien hace el dibujo correspondiera a alguien mucho más pequeño. Esto no es de sorprender, y desafortunadamente ocurre muy a menudo en todos los contextos cuando los adultos no continuaron dibujando después de la infancia, y es como si se bloquearan o se quedaran en aquella etapa pero sin la frescura, espontaneidad y libertad que tienen los niños al pintar.

Hubo sin embargo algunos trabajos de rasgos realmente muy expresivos y expresionistas, de composición más compleja, bien acabados y detallados que difícilmente hubieran podido

pintar niños de esa edad (Figuras 17 y 18). En estos casos los adultos se dejaron llevar por la estimulación de la técnica, misma que manejaron muy bien, por la subjetividad y la propia experiencia personal de la temática, y por la emoción de trabajar con los niños. También en estos ejemplos se puede apreciar una gran creatividad en la manera de abordar los temas y de solucionarlos si se comparan con muchos de los otros trabajos que son resueltos más esquemáticamente.



Figuras 17 y 18: Ejemplos de trabajos de los padres realizados con gises mojados con al tema de la migración, de alto nivel de complejidad plástica en la composición y de expresividad en los trazos y resolución visual.

Fuente: Archivo personal de la investigación, 2014



Figura 19 y 20: Trabajos con los padres que muestran esquemas representativos que se repitieron varias veces dividiendo la hoja en dos y mostrando el lugar de origen y el de residencia actual. En muchos de ellos aparecen también, casualmente, los mismos elementos y símbolos para significar el campo y la ciudad

Fuente: Archivo personal de la investigación, 2014

Al compararse con las figuras siguientes (Figuras 17-18 y 19-20) se pueden notar las diferencias compositivas, expresivas y creativas entre unas pinturas y otras. En las segundas (Figuras 19 y 20) el orden es mucho más esquemático, racional y controlado, y esto le resta fuerza, expresión y vitalidad a las pinturas. De igual manera, el mismo aparente desorden o caos de las primeras figuras de este ejercicio (Figuras 17 y 18) en realidad integran la temática en la cartulina de manera mucho más lograda plásticamente hablando.

Hubo varias composiciones como estos ejemplos (Figuras 19 y 20) en que las familias escogieron representar ambos lugares, el de origen y el de residencia actual, es decir Chimalhuacán, y dividieron la hoja en dos.

En cuanto al proceso de creación artística, fue uno de los aspectos más importantes de los ejercicios realizados con los padres a todo lo largo de la investigación. Este proceso artístico se encadena con el proceso de desarrollo social que a continuación se revisará, dando lugar todo ello a la concepción de Joseph Beuys sobre el *Concepto ampliado del arte* y al de *todo hombre es un artista*, así como a la teoría reconstruccionista de la educación artística, revisados en el marco teórico. En estos procesos creativos, lo más importante es lo que sucede a nivel interior en quien los realiza en términos sociales y psicológicos de las personas involucradas en ellos y que, en última instancia, transformarán su percepción y sensibilidad sobre el mundo y los fenómenos para buscar a su vez mejorarlos después.

Se profundizará más esto a continuación en el análisis del desarrollo social que la actividad fomentó.

Desarrollo social en la composición plástica sobre la migración

La importancia de este ejercicio reside sobre todo en el aspecto procesual, en la interacción, convivencia, intercambio de experiencias y vinculación entre padres e hijos así como entre los padres de familia, las maestras (Nereyda y yo) y el grupo.

Los niños se pusieron a trabajar con sus familiares, hablaron con ellos y pintaron en una cartulina con gises mojados. El ambiente fue muy jovial, alegre y lúdico, los niños interactuaron muy bien con los padres, las madres reían y participaban contentas, hablé un poco, lo que pude, con varias de ellas, personas de origen muy humilde y muy jóvenes en

su mayoría. Al final de la actividad, los niños pasaron a explicar al grupo lo que habían pintado con sus familiares.

La actividad fortaleció la comunicación entre padres e hijos en una temática esencial para entender su origen e identidad, como es la del fenómeno de la migración. Saber de dónde vienen, por qué y para qué vinieron a otro lugar, pero saberlo de boca de sus progenitores o familia más cercana y a partir de sus experiencias e historias de vida.

Varios representaron solamente algún recuerdo del pueblo de origen en el campo, muchos de ellos los animales, la flora, los paisajes y por supuesto la familia, pero también varios provienen de la Ciudad de México. Otros pintaron ambos lugares, el de origen y donde viven actualmente, es decir Chimalhuacán, y se ven en algunas de estas representaciones la diferencia de paisaje cuando es rural o es urbano (Figuras 19 y 20).

Resulta interesante observar en las pinturas que representan ambos lugares, el rural y el urbano, cómo varios signos o símbolos que caracterizan alguno de los dos contextos se repiten. Así por ejemplo, animales de granja, árboles y color verde, montes, ríos y cabañas significan el campo y aparecen en varios de ellos; los coches, el tren ligero, aviones, edificios y calles ilustran el medio urbano, invitándonos a reconocer visualmente ambos contextos.

Este ejemplo sobre la migración en esta comunidad educativa concretiza muy bien lo explicado en el marco teórico sobre la educación artística como un reflejo visual de un sistema cultural entendido como un todo interconectado entre diferentes saberes, en este caso la expresión artística y las vivencias del origen y del contexto de los alumnos. En este enfoque de la cultura visual como sistema vinculado con diferentes disciplinas y prácticas sociales, la educación artística integra y cohesiona socialmente, a la vez que fortalece el sentido de pertenencia, de identidad e historia personal y grupal así como la autoestima de los participantes. (Agirre, 2005: 311-315).

Al preguntar a algunas madres sobre cómo habían sentido el ejercicio, si las había acercado a sus hijos y qué pensaban de todo ello, todas coincidieron en que los había acercado y

expusieron lo que la narración, los recuerdos y la pintura realizada generaron en ellos. He aquí dos testimonios seleccionados por su relevancia en relación a lo dicho:

- Juana Rodríguez, mamá de Andrea Lozano: «Sí, si nos acercó. Sentí emoción pues es una bonita actividad el trabajar con sus hijos en la escuela, a veces por el trabajo no da mucho tiempo pero en esos ratitos que está uno con ellos es bonito.»
- Piedad García Díaz, mamá de Ramiro: «Soy de Oaxaca. Aquí conocí a su papá y aquí nacieron ellos. Mi pueblo se llama San Juanito. Vamos a visitar cuando se puede, Ramiro sí conoce ahí. Le dije así vivía antes, eso es lo que jugué antes, esta es mi casa donde vivíamos antes, aquí era donde yo iba a lavar, y bueno eso...le estuve explicando y lo voy haciendo (la pintura). Lho siente bonito al recordarlo, al platicar a tus hijos qué es lo que jugaste, cómo viviste, cómo anduviste y todo eso.»

Como se puede apreciar aquí, la actividad tuvo en las personas involucradas un fuerte impacto positivo y un fortalecimiento del vínculo familiar al recordar junto con sus hijos o nietos su propio origen, historia, pasado y presente, algunas veces conociendo el niño el referente del pueblo o comunidad y otras no. Los niños se acercaron y aprendieron sobre el contexto originario de los padres y de la familia a través de la experiencia de la narración oral de las vivencias personales, así como de la educación artística en el trabajo plástico que realizaron al alimón. Así mismo, compartieron con los familiares un tiempo de calidad, de comunicación y de reconocimiento mutuo.

Por otro lado, la misma temática y el ambiente alegre y de acompañamiento que tuvo la actividad contribuyeron a que se dieran y se compartieran experiencias e identificación entre los participantes, como el venir de otro lugar de la República, lo que fortaleció el vínculo comunitario del grupo.

Desarrollo curricular en la composición plástica sobre la migración

En cuanto al desarrollo curricular, la actividad generó varios aprendizajes interrelacionados que aparecen en el programa de estudios como la misma migración, las características y diferencias entre el campo y la ciudad, la geografía de México. A la manera de Dewey, de forma empírica y vivencial, a través de relatos, recuerdos e imaginación, integraron el co-

nocimiento con la experiencia de la migración familiar y las diferencias entre los diferentes contextos a través de la práctica artística. Como ejemplo, otros testimonios de dos madres:

- Erenda Antonio García, mamá de Osvaldo: *Él me preguntaba ¿mamá por qué en el pueblo hay muchos animalitos, borreguitos, hay vaquitas, aquí no hay? y yo le digo aquí hay muchos carros, allá casi no, allá hay muchos árboles y vegetación y aquí casi no. Es todo lo contrario y de hecho le gusta más el pueblo. La verdad me da gusto porque ya está identificando entre lo que es el campo y lo que es la ciudad.*
- Lorena Matus, mamá de Jesús Matus: *Mira en ese aspecto es un tema (la migración) que no se ha tocado mucho en la familia, realmente sentí que aprendió algo muy interesante porque nunca habíamos platicado de ese aspecto, no le habíamos puesto el interés que debería de tener, no creíamos que era tan importante.*

Además de la integración entre conocimiento y vivencia, se suman los sentimientos y hay una apropiación afectiva de la información por parte de los alumnos al rescatar y comparar lo aprendido. A este respecto, dice la maestra Nereyda Martínez:

«Aquí es donde los niños rescatan y regresan a recordar de donde vienen y empiezan a hacer la comparación y plasman lo que ellos sienten. Me he dado cuenta que cuando se habla de donde son, de donde viene la familia, plasman lo que ellos sienten. Es un recordatorio porque vienen involucrados ciertos contenidos de educación indígena que nosotros luego olvidamos.»

Así entonces, al ser muchas de las comunidades de donde emigraron de origen indígena, se trabajó también el reforzamiento identitario y el orgullo de este origen entre los alumnos y los padres de familia, y esto es una parte importante de los objetivos y preguntas de la investigación.

También, al exponer los alumnos frente al grupo lo que representaron, se fortaleció la expresión oral y participación en público.

Por último, otro aspecto curricular que se desarrolló con este ejercicio, y que de nuevo se relaciona con el *todo hombre es un artista* de Joseph Beuys, es la conciencia de los adultos de que pueden ser creativos ellos mismos tanto en estos proyectos escolares como en la vida diaria.

Este ejercicio fue fundamental y en este 2º grado fue el más importante en cuanto al desarrollo social, sobre todo desde el enfoque reconstruccionista pragmático y posmoderno.

• Ejercicio 3: Mosaico sobre la naturaleza en México y sus paisajes

Asignaturas: Exploración de la naturaleza y de la sociedad. Bloque II (p.111)

Tema: Exploramos la naturaleza. Diversidad natural: Desiertos, bosques, montañas, selvas y mares.

Objetivos y aprendizajes:

- Que los niños conozcan la diversidad natural de México a través de fotografías y de la realización de un ejercicio plástico.
- Promover que identifiquen las diferencias entre bosques, selvas, montañas, desiertos y mares y reconozcan sus principales características.
- Que conozcan la técnica artística del mosaico con papel lustre.
- Que se organicen y se pongan de acuerdo para distribuir temas y optimizar tiempo y materiales.

Actividad: Realizar un mosaico de papel lustre recortado con el tema de la diversidad natural en México

Materiales: Papel lustre de diferentes colores, tijeras, pegamento, cartulina blanca, PowerPoint.

Descripción: Se habló con los niños sobre los diferentes paisajes naturales en México como montañas, bosques, desiertos, selvas y mares, apoyando con imágenes fotográficas de esta diversidad natural en una presentación de PowerPoint.

Por grupos de cinco tuvieron que ponerse de acuerdo para escoger cada quien un paisaje distinto que representaron en el mosaico de acuerdo a las fotografías observadas. Se repartió el papel lustre y el pegamento y tuvieron que organizarse también para trabajar y que el material alcanzara para todos.

Realizaron el mosaico cortando y rasgando el papel lustre en pedazos para pegarlo e interpretar y representar así el paisaje natural seleccionado.

Desarrollo artístico en el mosaico sobre la diversidad natural en México

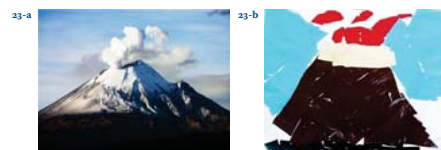
Los ejercicios terminados muestran una gran comprensión de la técnica del mosaico recién aprendida y las diferencias con el dibujo y la pintura en cuanto a la realización plástica, las posibilidades compositivas y las operaciones mentales que el trabajar con puros trozos de papel implica.



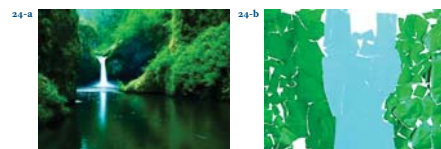
Figuras 21-a y 21-b El desierto: foto que se les mostró e interpretación de una niña.
Fuente: Archivo personal de la investigación, 2014



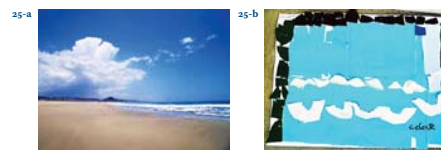
Figuras 22-a y 22-b El bosque: foto que se les mostró e interpretación de un niño.
Fuente: Archivo personal de la investigación, 2014



Figuras 23-a y 23-b La montaña: foto que se les mostró e interpretación de una niña.
Fuente: Archivo personal de la investigación, 2014



Figuras 24-a y 24-b La selva: foto que se les mostró e interpretación de un niño.
Fuente: Archivo personal de la investigación, 2014



Figuras 25-a y 25-b El océano: foto que se les mostró e interpretación de una niña.
Fuente: Archivo personal de la investigación, 2014

En la primera columna de fotografías aparecen las imágenes que los niños vieron en el PowerPoint y en la segunda los mosaicos que realizaron en este ejercicio (Figuras 21 a 25).

En el mosaico del bosque (Figura 22-b), por ejemplo, unos cuantos pedacitos de papel lustre amarillo, contrastando con dos tonos distintos de papel lustre verde, representan y significan las luces de sol que se cuelean y se entrevén entre las hojas de los tupidos árboles de la fotografía. Las dimensiones de estas luces amarillas del sol se agrandan tal vez para enfatizarlas, pues seguramente fue de lo que más llamó la atención del alumno al ver la fotografía del bosque. Con unos pocos cuadritos de papel amarillo que decodifica y descompone en fragmentos, el niño simboliza el sol y su luz.

El mismo fenómeno de la síntesis y de las dimensiones agrandadas se puede ver en el mosaico de la selva (Figura 24-b) en el cual, además de una gran condensación de las formas generales de ésta que aparecen en la fotografía, la cascada hecha en el mosaico es muy grande en relación al resto del paisaje, abarca un tercio de la hoja de papel cuando en la fotografía aparece mucho más pequeña y muy brillante, al fondo de la imagen. Da la impresión de que la cascada le causó gran impacto al alumno que la realizó tal vez por toda la luz y cristalinidad que emana de ella. En este caso de la cascada, se podría afirmar también lo ya sabido de estos hechos y es el que muchas veces los niños dimensionan y jerarquizan las formas y la disposición de las cosas en la composición de acuerdo a la importancia, valor o impacto que le otorgan o les producen éstas.

En la fotografía del volcán o la montaña aparece la nieve y el humo pero no hay lava y el niño, en el mosaico, lo representó con lava (Figuras 23-a y 23-b). Si se revisan en el archivo los demás mosaicos hechos por los alumnos representando el volcán, todos tienen el papel lustre rojo significando lava o fuego, mismos que nunca vieron en la fotografía. Ocurre algo parecido en el mosaico del desierto: en la fotografía, el cielo es azul y no hay nubes pero en el mosaico, la niña hizo el cielo blanco y representó unas nubes en color azul claro (Figuras 21-a y 21-b). En general en los trabajos infantiles, cuando el cielo no se hace azul sino que se deja el color de la hoja en blanco por no cubrir toda la superficie de la misma, las nubes sí se representan en azul como una convención que indicara simbólicamente que si está arriba y es de este color, es el cielo, aunque la forma sea de nube y estas sean

blancas. Es como la convención de la representación del sol que se representa muchas veces amarillo, redondo o semi-redondo con unos rayos surgiendo de él y a veces hasta con rostro. Estas convenciones y símbolos corroboran en estos dos casos el hecho notado por H. Read y V. Lowenfeld y comentado más arriba, de que los niños de hasta los nueve o diez años representan muchas veces lo que saben o imaginan de las cosas aprehendidas por los sentidos o sus símbolos y no tanto lo que ven en una búsqueda de realismo, o lo que ven lo interpretan y reconstruyen de otra manera diferente a la manera realista. La lava o fuego que aparece en los mosaicos de los volcanes viene de la idea que los niños tienen de éstos y no de lo que vieron en el PowerPoint; sin embargo, la forma general del volcán o montaña, sí procede en parte o en su totalidad de esta fotografía vista por ellos.

En el mosaico del mar, la imagen que la niña generó también es producto más de lo que sabe o ha visto antes sobre el mar que de la fotografía del PowerPoint. En ésta aparece del lado izquierdo un buen fragmento de playa que la niña no hizo en su mosaico, una gran zona de cielo azul cobalto y una parte con el mar y pequeñas olas con espuma blanca. En la representación de la niña, sólo aparece el mar de color azul celeste, un pequeño pedazo de papel lustre de un azul más oscuro representa tal vez el cielo, está bordeado por papel verde, un verde que no aparece en la fotografía, y las olas más que copias o representaciones de las vistas en la fotografía, son de nuevo signos o símbolos de las olas hechas con curvas y semi-círculos de papel blanco (Figuras 25-a y 25-b).

En este ejercicio se pueden ver claramente, y esto resulta muy interesante, algunos procesos de pensamiento que suceden en los niños de esta edad (es decir entre los siete y los nueve años) al ver una imagen fotográfica tomada de la realidad, vista sólo por un momento y la interpretación que ellos hacen de ella al trasladarla al papel y con determinado material, es decir con cuadritos de papel tipo mosaico. Los procesos mentales de memorización, abstracción y síntesis son muy patentes en varios de los ejemplos expuestos, y nos hablan de habilidades, capacidades y potencialidades de los niños más allá del lenguaje escrito y discursivo.

Desarrollo social en el mosaico sobre la diversidad natural en México

Desde el aspecto de desarrollo social, fue en parte un ejercicio de organización y colaboración ya que el papel lustre no abundaba y el tiempo era limitado. Tuvieron que ponerse de acuerdo y llegar a consensos para repartirse los temas, pues sólo se podía escoger uno de los cinco por cada miembro de cada equipo (bosque, selva, océano, montaña y desierto). Los equipos se organizaron de diferentes maneras para optimizar tiempo y material y así, algunos recortaban primero entre todos los pedazos de papel para todo el equipo y otros trabajaban más individualmente.

Desarrollo curricular en el mosaico sobre la diversidad natural en México

En el audio de la actividad de cierre con el grupo de 2º en que se hizo una memoria/ repaso de todas las actividades artísticas realizadas a lo largo del curso, se puede escuchar que en general los niños reconocen perfectamente cada uno de los paisajes naturales vistos y realizados en el ejercicio pues se escucha que muchos de ellos contestaron correctamente.

El testimonio de la maestra Nereyda sobre la integración de los niños de lo ya conocido con lo recién aprendido y su propia experiencia puede explicar muy bien de qué manera adquirieron el conocimiento, y confirma todo lo que se ha venido diciendo sobre estas actividades artístico-educativas y el aprendizaje significativo, pero también sobre la relevancia que estos procesos y formas de trabajo tuvieron tanto en los alumnos como en los mismos maestros:

«El mosaico fue algo diferente, tradicionalmente hacemos maquetas con arbolitos comprados, cochecitos comprados, animalitos comprados, sus recortes pegados, el niño recorta un río y lo pega, recorta un árbol y lo pega, o sea todo ya hecho...y a veces nosotros nos frustramos como maestros porque queremos que el niño lo haga tal y como le decimos, si ya le salió chueco aquí, no, no, no, ya estás mal. Pero cuando les vamos dando esa libertad y esa seguridad, los niños van entendiendo más y cuando vemos los temas, los contenidos y los trabajamos al revés, a través de hacer, de crear, de observar y ya después llegar de esa manera al contenido, ya trabajar el

contenido, pues el niño lo recuerda, el niño lo vivió, lo creo, lo manipuló, entonces así ya se le va quedando más y lo ve.»

Este testimonio también nos dice mucho sobre la gran confusión que impera muchas veces entre los maestros de primaria al no distinguir la diferencia entre enseñanza artística y la realización de manualidades, pues así se les ha enseñado en su formación como docentes, y es aquí donde también hay que generar los cambios. Los maestros muchas veces piensan que las actividades conmemorativas y las manualidades prefabricadas equivalen a la educación artística, y como el testimonio de la maestra Nereyda lo dice, les dan indicaciones a los niños para realizar cosas de la misma manera todos, con materiales ya comprados y esperando un mismo resultado igual o parecido en los productos terminados y si no es así, consideran que está mal, insisto porque así se los han hecho pensar a ellos como maestros. De esta manera no hay demasiado espacio para la libre expresión, ni para la imaginación y la creatividad, o para una reflexión personal, iniciativa, toma de decisiones o una experiencia única y diferente a las acostumbradas y que se vuelvan significativas. La actividad se limita a seguir todos los alumnos las mismas instrucciones para llegar a los mismos resultados o muy similares, sin acabar de entender todavía que en la educación artística no aplican los conceptos de acierto y error, de correcto o incorrecto.

Sin embargo se observó también en el trabajo de campo que al trabajar la educación artística con visos transversales junto con los maestros, ellos aprehenden los procesos e intenciones de los proyectos y se involucran en estos, se sorprenden y entusiasman mucho con los productos generados y los aprendizajes de los niños, y piden más capacitación y formación al respecto para ellos a su vez también poder aplicarlo.

Ejercicio 4: Mural sobre mi escuela

Asignaturas: Exploración de la naturaleza y de la sociedad, Bloque V (p.113). Formación cívica y ética, Bloque III (p. 145)

Tema: Conocemos y mejoramos nuestra comunidad.

Sub-tema: Mi escuela

Objetivos y aprendizajes:

- Reconocer físicamente los espacios escolares y representarlos de diferentes maneras
- Conocer y valorar su comunidad escolar cohesionando así al grupo
- Realizar un proyecto artístico grande y en equipo por fases e integrarlo entre todo el grupo como un mural
- Revisar diferentes técnicas artísticas utilizadas a lo largo del curso escolar

Materiales: Cartulinas, lápices de grafito, gomas, gises, crayones, lápices de colores, plumones, pinturas acrílicas, godetes, pinceles, papel kraft, pegamento, tijeras.

Actividad: Realizar en equipos y todo el grupo en varias fases un mural con el tema de la escuela.

Descripción: El ejercicio se realizó en tres sesiones correspondientes a tres fases.

Fase 1: En la primera fase se establecieron diferentes lugares de la escuela para ser representados por equipos de cinco alumnos, como el patio, los salones, la cocina, la tiendita, etcétera. Cada equipo iba a representar uno de estos lugares con lápiz de grafito sobre cartulina. Para observar procesos de pensamiento, percepción y representación, se puso a dibujar a algunos equipos al natural, es decir lo que veían y tenían en frente, y a otros a partir de lo que recordaban e imaginaban (Figuras 26-a y 26-b).



Figuras 26-a y 26-b: 1ª fase del mural. Bocetos por equipos de la escuela a partir de lo que veían y de lo que recordaban o imaginaban

Fase 2: Durante la segunda sesión y con los mismos equipos, los niños colorearon con plumones, colores, crayones y gises los dibujos hechos la sesión anterior y los recortaron para, en la siguiente fase, empezar a pegarlos y conformar el mural (Figuras 27-a, 27-b, 27-c y 27-d).



Figuras 27-a, 27-b, 27-c y 27-d: 2ª fase del mural. Recortar y colorear los diferentes elementos de la composición sobre la escuela con diferentes técnicas

Fase 3: En la tercera sesión, sobre un papel kraft largo y entre todos los alumnos del grupo, integraron las diferentes partes previamente dibujadas y coloreadas, pegándolas y completando el mural pintándolo con pintura acrílica (Figura 28 y 29).



Figura 28: Proceso de realización del mural donde participaron todos los alumnos. Hubo que dividirlos por turnos para que cupieran en el espacio pictórico



Figura 29: Mural terminado
Fuente: Archivo personal de la investigación, 2014

Desarrollo artístico en el ejercicio del mural sobre la escuela

Como se puede ver en las imágenes y deducir de todo el proceso, el desarrollo artístico de este ejercicio fue muy amplio y abarcó diferentes aspectos y dimensiones. Técnicamente se trabajaron el dibujo con lápices y plumones (Figuras 26-a y 26-b), el collage (Figuras 27-a, 27-b, 27-c, 27-d y 28) y la pintura (Figuras 28 y 29) y se utilizaron diversos materiales como están mencionados al principio de la descripción, mismos que potencializaron toda la expresividad y creatividad plástica, así como el sentido de la composición y la muy lograda integración visual y colorística del trabajo final (Figura 29).

Dominan los grises como los de la mayoría de los muros de la escuela y de la zona pues es un tipo de tabique de cemento y concreto muy utilizado por allí, y esto una vez más refleja de nuevo la vivencia y representación del contexto por parte de los niños. Abundan también los azules, verdes y amarillos.

En una parte del mural aparecen figuras humanas como invertidas pues están al revés de todo lo demás del mural, sin embargo, responden al sistema de «doblado hacia arriba» (Figura 29): muchas veces en esta edad, al trabajar el niño sobre el suelo donde puede tener una perspectiva global de la composición y desde todas las direcciones, representa subjetivamente la simultaneidad de lo que ve y conoce y lo sitúa alrededor de la hoja, y más siendo pintado entre varios niños (Lowenfeld, 1980:181-182).

Las diferentes técnicas utilizadas habían sido trabajadas a lo largo de todo el curso y se manifiestan también en la diversidad de texturas, tipo de trazos, su vigor y expresividad, tonalidades y factura. El combinarlas fue una excelente idea de la maestra Nereyda, y el ejercicio fue una manera de evaluar su aprendizaje y asimilación: supieron manejar muy bien estas técnicas y materiales y los mezclaron, intuitivamente, de la mejor manera para sacarles el mayor provecho artísticamente hablando.

Si apreciamos el nivel de complejidad podemos notar en el mural una composición muy rica que combina abstracción y figuración con esquemas completos y bien elaborados, detalles y una utilización del espacio coherente e integral que muestra el tema y sus elementos en su totalidad, como un todo bien acabado.

La composición y estructura del mural, que entre todos los alumnos decidieron sin intervención de los adultos, son equilibradas y armoniosas, es decir que visualmente se sostienen y son agradables a la vista.

Desarrollo social en el ejercicio del mural sobre la escuela

Todo este trabajo se hizo en equipo, primero varios equipos dibujaron la escuela por secciones, unos observando afuera y otros memorizando o imaginando dentro del salón.

En la 1ª y 2ª fases (Figuras 26-a, 26-b, 27-a, 27-b, 27-c y 27-d) eran equipos de cuatro o cinco miembros y trabajaban sobre una cartulina. Algunos trabajaron armoniosamente y en otros equipos hubo más tensión, en general esto depende de los temperamentos de los niños que, al tener que organizarse y compartir materiales y espacio, hacen que puedan surgir irritabilidades y posibles frustraciones o agresiones, y estas actividades se vuelven así buenos entrenamientos para aprender a manejarlas y tolerarlas.

Para la 3ª fase (Figuras 28 y 29), había que organizar y coordinar a los 30 niños trabajando sobre el papel kraft de 3 metros x 1 metro. Aquí hubo en un principio más empujones, arrebatos, agresiones, sin embargo la maestra Nereyda organizó turnos para trabajar y de esta forma disminuyó mucho el problema, pues los niños cabían y podían pintar holgados mientras los otros aguardaban su momento de participar. Esto también fue bueno para desarrollar en ellos un sentido de organización y paciencia para saber esperar su turno.

A pesar de lo caótico de la fase final antes de organizarlos, los niños trabajaron muy bien en general, pudieron cooperar entre ellos, discutiendo, consensuando y llegando a acuerdos para lograr un resultado plástico de gran calidad, haciéndose conscientes que trabajar en equipo y en grupo genera muchas veces mejores resultados que de manera individual y sin colaborar los unos con los otros.

El tema del mural sobre La escuela, un espacio comunitario que les concierne y pertenece a todos los alumnos y forma parte importante de su vida cotidiana y de su entorno, facilitó esta colaboración integrándolos en el proyecto y reforzando así, de nuevo, la aplicación práctica de la tendencia reconstructorista pragmática y posmoderna al revalorar y dignificar así su contexto.

Desarrollo curricular en el ejercicio del mural sobre la escuela

Con la elaboración del mural los niños tomaron conciencia de varios aspectos de su propio desarrollo cognitivo.

Por un lado, y desde el punto de vista del desarrollo espacial y perceptual, varios de ellos trabajaron de una manera poco habitual al sacarlos del salón de clase y copiar directamente del natural. Me di cuenta de que los que estaban afuera sí copiaban para dibujar pero no lo traducían de una forma realista, como en otras etapas de desarrollo, sino que lo interpretaban combinando lo que veían con lo que sabían de los objetos, como el campo de papas de Herbert Read ya mencionado. Los que trabajaron dentro, al preguntarles cómo habían dibujado, respondían que a través del pensamiento, la imaginación o de lo que recordaban.

Ante la misma pregunta de cómo lo habían hecho, entre varios respondieron el orden secuencial de su forma de trabajo explicándolo de la siguiente manera: primero pensamos cómo le vamos a hacer, después nos pusimos de acuerdo y luego ya empezamos a trabajar. Aunque suena sencillo, esto muestra una importante disposición y capacidad organizativa y de consenso, de toma de decisiones, iniciativa y puesta en práctica de lo acordado y decidido.

Al trabajar en formatos bastante más grandes que los habituales con las cartulinas y el papel kraft, los alumnos expandieron su visión y experimentación del espacio pictórico y representacional, desdoblado la imagen y mostrando los diferentes puntos de vista de quienes pintaban el mural, como ya se comentó en la parte del desarrollo artístico (Figura 29).

Por último, con este ejercicio, los niños también tuvieron un acercamiento y visión diferente y más consciente y experiencial de su espacio escolar, mismo que día a día recorren y viven como parte de su cotidianidad.

Estudio de caso 1: sub-caso 2. Grupo de 5° grado, maestro Federico Martínez

El grupo de 5° B y el maestro Federico Martínez

El grupo de 5° grado del maestro Federico Martínez tiene 29 alumnos y está compuesto por 8 mujeres y 21 hombres, es decir que son mayoritariamente varones.

El maestro Federico Martínez lleva trabajando en la Primaria Vicente Lombardo Toledano desde hace 16 años y también empezó con una infraestructura bastante precaria, con salones bajo palapas o con techos de cartón, y ha visto todo el desarrollo de la escuela.

El nivel socio-económico es bajo como en toda la escuela en general, y por los familiares entrevistados en este grupo, que fueron 5, supe que de entre ellos, sólo en una casa tenían computadora e internet.

Son niños de entre 10 y 12 años, a punto de entrar en la pubertad o ya en ella, activos, platicadores, abiertos, entusiastas y que responden muy bien a las motivaciones y estimulaciones de los maestros y también, por supuesto, a los retos creativos y plásticos que la educación artística implica y propone.

Ejercicio 1: Árbol genealógico

Este ejercicio del árbol genealógico no proviene del programa de estudios nacional de 5° grado, sino del libro de texto de lengua indígena de la SEP para la elaboración de programas que también se ocupa en la Escuela Primaria Indígena bilingüe Vicente Lombardo Toledano. En este libro, se propone un trabajo de carácter escrito con nombres de familiares y parentescos, y se retomó la idea para hacerlo visualmente por etapas desde la asignatura de educación artística y terminarlo significativamente con la ayuda y colaboración, de ser posible, de algún familiar. Se trataba de reflexionar sobre su historia y lazos familiares en donde el alumno identificaría a sus parientes y ascendencia, su misma migración, familiares migrantes o relaciones matrimoniales de familiares con otras personas, regiones o culturas.

Asignaturas: Lengua y cultura indígenas (Libro de lengua indígena SEP, parámetros curriculares p. 53). Formación cívica y ética, Bloque I (Programa de estudios 2011, 5° grado, p. 174, p. 191)

Tema: Niñas y niños que construyen su identidad. Las prácticas del lenguaje vinculadas con la vida familiar y comunitaria.

Subtema: Lazos familiares, construcción y reforzamiento de la identidad.

Objetivos y aprendizajes:

- Investigar sobre la historia familiar y comprender la importancia que tienen los lazos de parentesco o lazos más cercanos en la vida social de la comunidad.
- Comprender la importancia de estos lazos para entender quiénes somos.
- Escribir los nombres de estas relaciones y los nombres propios de sus parientes y grupo social más cercano.
- Realizar autorretratos y retratos de los parientes más cercanos con diversas técnicas de expresión plástica como crayones de cera, plumines, scratch, pintura acrílica.
- Conocer lo que es el arte objeto y la instalación artística y realizar uno con el tema del árbol genealógico de su familia.

Actividades: Realizar en etapas una instalación o arte-objeto de un árbol genealógico familiar con diversas técnicas de expresión artística.

Materiales: 1°: Gises y cartulina blanca. 2°: Pintura acrílica y cartulina. 3°: Crayones de cera y cartulina. 4°: Crayones de cera, pintura acrílica negra, cartulina opalina y palillo de dientes. 5° Árbol: Ramas, yeso y/o cemento, alambre, cinta adhesiva, botes o macetas de plástico, PowerPoint.

Descripción: Esta actividad fue un proyecto de cinco sesiones de dos horas cada una en las cuales los niños fueron realizando con diferentes técnicas abajo mostradas, un autorretrato y los retratos de sus padres, hermanos y abuelos. Se les mostraron como referentes retratos realizados por artistas mexicanos reconocidos (Figuras 30 y 31). Se aprovechó la duración y la naturaleza del proyecto para la exploración y experimentación de diferentes técnicas y estrategias artísticas, desde las más plásticas hasta las más conceptuales como arte-objeto e instalación (por ejemplo la creación del árbol en sí). Después de esto, junto con algún familiar que los acompañó y ayudó, hicieron un árbol genealógico con ramas, una cubeta o bote, yeso y cemento. Plantaban, por así decir, la rama principal donde situaban el autorretrato y la imagen de los hermanos, e iban agregando los retratos de sus padres y abuelos maternos y paternos en las ramas que se bifurcaban. Al final, como con cada ejercicio en este grupo de 5°, se les hizo un cuestionario a los alumnos para evaluar los procesos, los aprendizajes y el impacto de la actividad o proyecto.

Ejemplos de retrato mostrados a los alumnos:



Figura 30: Retrato de una mujer por Diego Rivera

Figura 31: Retrato de J.C.Orozco por Tina Modotti

Fuente: www.google.com.mx

Sesión 1: Autorretrato



Figuras 32-a y 32-b: Autorretratos con gises mojados realizados por los niños de 5° grado de Chimalhuacán, Edomex.

📌 Sesión 2: Retratos de los padres



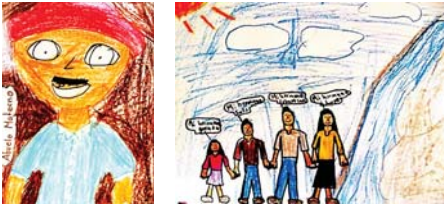
Figura 33-a y 33-b: Retrato de los padres con pintura acrílica realizados por los niños de 5° grado de Chimalhuacán, Edomex.

📌 Sesión 3: Retrato de las abuelas



Figura 34-a y 34-b: Retrato de abuelas con la técnica del scratch o raspado (crayones y pintura negra) realizados por los niños de 5° grado de Chimalhuacán, Edomex.

📌 Sesión 4: Retrato de hermanos y abuelos



Figuras 35-a y 35-b: Retratos de los abuelos y de los hermanos con crayones y plumones realizados por los niños de 5° grado de Chimalhuacán, Edomex.

📌 Sesión 5: Realización del árbol con los familiares



Figuras 36-a y 36-b: Realización del árbol con los familiares, de 5° grado, Chimalhuacán, Edomex.



Figuras 37-a y 37-b: Árboles genealógicos acabados en Chimalhuacán, Edomex.
Fuente: Archivo personal de la investigación, 2014

📌 Desarrollo artístico en la realización del árbol genealógico:

Con este proyecto del árbol genealógico, se introdujo a los alumnos al conocimiento y aplicación de diferentes técnicas pictóricas y artísticas.

Como lo muestran las fotografías de los trabajos (Figuras 32 a 37), los niños asimilaron y aplicaron estas técnicas con gran habilidad e intuición, destacando lo que cada una de ellas les brindaba: esfumados y rasgos suaves con el gis mojado del autorretrato; utilización de planos de color y firme resolución con la pintura acrílica en los retratos de los padres; trazos expresionistas y de gran fuerza con el scratch de las abuelas, trazos libres y contrastados con la combinación de los crayones y los plumones en los retratos de los hermanos y abuelos; creatividad al reutilizar un objeto ya dado como las ramas de los árboles.

Conforme iban ganando confianza, los alumnos se soltaban y trabajaban cada vez más libremente y sin miedos, dando libre curso a la expresividad y a la imaginación.

Las pinturas, como se puede apreciar en las fotografías, están hechas en general con gran calidad y esmero revelando una muy buena factura, es decir ejecución y acabado (Figuras 32 a 35).

Por otro lado, también aprendieron y comprendieron nociones de arte moderno y contemporáneo al conocer el arte-objeto y la instalación con la realización física del árbol genealógico que hicieron junto con sus familiares. Además de la actividad creativa concretada con sus padres u otro pariente, los niños entendieron otra manera de trabajar con cosas u objetos encontrados y transformados, como las ramas para formar el árbol personalizado (figuras 36 y 37).

Para averiguar el impacto que este proyecto de educación artística tuvo en ellos, hice un cuestionario a los 27 alumnos participantes al final de todo el proceso, con diferentes cuestionamientos cualitativos sobre los tres tipos de desarrollo estudiados, con preguntas de opción múltiple o preguntas cerradas de una o varias respuestas. Seleccioné y expuse aquí tres de ellas muy significativas sobre el desarrollo artístico y su relevancia y que arrojaron lo siguiente:

Tablas n°7

Cuestionario sobre el árbol genealógico 5° grado, Chimalhuacán, Edomex.

Tabla 7-a. Al pintar y hacer el árbol sentiste (escoge una o varias respuestas):

Felicidad	Libertad	Que me puede expresar	Que compartí algo de mí con los otros	Nada de lo anterior	Otras (¿Cuales?)
16 (59 %)	10 (37 %)	17 (63 %)	7 (26 %)	2 (7.4 %)	-

Tabla 7-b. ¿Darte cuenta que podías pintar y hacer el árbol te hizo sentir?

Feliz	Fuerte	Capaz y hábil	Respetado	Admirable	Nada de lo anterior	Otras ¿Cuáles?
16	7	13	1	4	-	2
(59 %)	(26 %)	(48 %)	(3.7 %)	(14.8 %)		(7.4 %) (No especificaron)

Tabla 7-c. Después de pintar en la clase, ¿te quedan ganas de seguir haciéndolo en tu casa?

Siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
10	15	2	-
(37 %)	(55.5 %)	(7.4 %)	

Como se puede apreciar muy bien en esta parte del cuestionario, las respuestas con el porcentaje más alto sobre el sentir de los alumnos de este grupo respecto a la realización del árbol genealógico y lo que en ellos, personalmente, suscitó el acto de pintar y de crear, son aquellas que se refieren a la libre expresión, a la felicidad y al sentirse capaces y hábiles.

En promedio, 50 % o más de los alumnos interrogados respondieron positivamente a estas características y motivaciones despertadas por los trabajos artísticos y sólo en una de las preguntas un 7.4 % respondió que no se identificaba con ninguna de las propuestas presentadas, pero al dejar abierto el espacio a otras respuestas no especificaron la causa, por lo que no se puede saber si eran apreciaciones negativas, mismas que no hubo en todo este bloque de preguntas.

De igual manera, a la pregunta de sobre si les quedaban ganas de continuar pintando en su casa, más de un 30 % respondió que siempre, más del 50 % que a veces y sólo un 7.4 %

que casi nunca, lo que demuestra el impacto de la estimulación e incitación que estas actividades artísticas generan en los alumnos más allá del contexto escolar.

Otra cifra importante para considerar es la del 63% de los alumnos que apreció la actividad como un medio para poderse expresar.

Desarrollo social en la realización del árbol genealógico

Toda esta temática de la familia, sus lazos y orígenes es sumamente relevante en este contexto escolar, sobre todo en el aspecto social por varias razones como son: la conciencia y desarrollo de la identidad y la autopercepción; el conocimiento y vínculo familiar; las ausencias o pérdidas familiares, si las hay, y sus consecuencias en los niños; el fenómeno de migración tanto del interior de la República hacia la zona conurbada, como del país hacia los Estados Unidos.

Todos estos hechos, aunados a las situaciones particulares de cada familia, han generado a menudo fragmentaciones familiares que de alguna manera han marcado a los niños social y psicológicamente, así como en su conformación identitaria, y todo ello se trabajó también en este proyecto del árbol genealógico.

Autorretrato e identidad

El ejercicio del autorretrato provocó, conciente o inconscientemente, reflexiones sobre la propia identidad y autopercepción, sobre cómo se ven y recrean ellos mismos en relación a su propia imagen y también, cómo les gustaría ser. Este autorretrato se colocó en la rama central de cada árbol genealógico pues es a partir de ellos mismos que, en esta actividad, se construyeron y reconstruyeron a partir de sus relaciones, parentescos, vínculos familiares, presencias y ausencias, cómo son y cómo quisieran ser.

En este sentido, de nuevo el cuestionario arrojó que de los 27 alumnos que llenaron el cuestionario, antes de hacer el autorretrato sólo 5 de ellos (18.5 %) habían reflexionado mucho sobre cómo se veían a sí mismos, 18 (66.6 %) respondieron que habían reflexionado algo y 4 (14.8 %) poco o nada. Después de realizar el árbol y al preguntárles si hacerlo les había hecho pensar sobre quienes eran, 15 chicos (55.5 %) respondieron que mucho, 10 (37 %)

que algo y 2 (7.4 %) que poco, es decir que a más del 90 % les hizo pensar en ello. Para 20 alumnos (74 %) esta reflexión sobre quienes son fue muy agradable, para 5 (18.5 %) algo agradable y para 2 (7.4 %) poco agradable.

Lo que se observa con estos datos es que el realizar el ejercicio del autorretrato para el árbol genealógico condujo a los alumnos a preguntarse sobre sí mismos, su identidad, cómo se visualizan y que en general, esta experiencia de autorrepresentarse y autorreflexionarse les gustó bastante.

Vínculos familiares

Otro aspecto muy importante que el árbol genealógico originó en dos momentos diferentes fue el fortalecimiento de los lazos familiares y parentales que todo el proyecto promueve tanto en la temática como en la realización, en concordancia con toda esta línea reconstruccionista pragmática.

Son varios los documentos que al triangularse, corroboran esta afirmación, desde los mismos cuestionarios por escrito aplicados a los niños, testimonios orales de los mismos y entrevistas a padres y al maestro Federico Martínez.

En un primer momento, cuando los niños representaron a sus padres, les hice a algunos de ellos una breve entrevista sobre lo que habían sentido al pintarlos, y las palabras que más a menudo surgieron en la grabación fueron, en ese orden: amor, alegría, emoción, separados, cariño, inspirado, expresado, contenta.

En cuanto a las respuestas del cuestionario sobre si pintar a sus padres los había acercado a ellos, estos fueron los resultados:

Tabla 7-d. ¿Crees que pintar a tu mamá te sirvió para acercarte a ella?

Mucho	Algo	Poco	Nada
16	7	3	1
59.2 %	26 %	11.1 %	3.7 %

Tabla 7-e. ¿Crees que pintar a tu papá te ayudó a acercarte a él?

Mucho	Algo	Poco	Nada
12	9	3	4
44.4 %	33.3 %	11.1 %	14.8 %

Nota. Fuente de las tablas: cuestionario realizado a los niños de 5° grado de Chimalhuacán, Edomex. Como se puede ver, en general se sintieron más cercanos a la madre en el ejercicio y un porcentaje alto, de alrededor de 26%, sintió que el ejercicio lo había acercado poco o nada al padre. Esto nos confirma también la información ya comentada por el maestro Federico Martínez sobre las ausencias paternales por diversos motivos, las disgregación y desintegración familiar que a menudo se dan en este contexto y que en varios alumnos fue patente y doloroso al realizar los diferentes retratos, sobre todo el del padre. Así mismo, en otro testimonio de la abuela de un alumno, surgió el tema de cómo esta distancia o abandono afectaba el desempeño escolar y el desarrollo psicoafectivo de su nieto.

El segundo momento de reafirmación de los lazos parentales fue al hacer trabajar juntos a alumnos y familiares en la creación del árbol. A la pregunta de qué fue lo que más les gustó al hacer el árbol, 23 de los 27 alumnos, es decir el 85 %, respondió que el haber trabajado con sus familiares, lo que demuestra una vez más la repercusión e importancia del ejercicio tanto para los niños como para fomentar el fortalecimiento de estos vínculos.

Desarrollo curricular

Como se mencionó desde un principio en este ejercicio, los objetivos curriculares, principalmente de la educación indígena, eran investigar sobre la historia familiar y los lazos parentales bajo la forma o esquema de un árbol genealógico dibujado y nombrado, que era la propuesta del libro de texto de educación indígena. Aquí se decidió hacerlo de manera tridimensional y con la forma de arte-objeto/instalación, introduciendo toda esta parte artística visual que la investigación está buscando analizar y fomentar.

Dos testimonios muy valiosos, uno del maestro Federico y otro de la mamá de Armando Casas Rosas, un niño inteligente y aplicado, dan cuenta de lo que ellos observaron que el ejercicio generó en los alumnos:

Maestro Federico Martínez: «En este proceso yo sentí que desarrollaron el interés por conocer a los miembros de su familia porque tuvieron que indagar, cuando no sabían, cómo se llamaba el abuelo, la abuela, y el mismo trabajo los llevó a investigar sus orígenes. Aprendieron muchas cosas, algunas costumbres, qué hacen sus abuelos, la historia familiar y que es parte de los contenidos de la escuela principalmente.»

Ma. De los Ángeles de la Rosa, mamá de Armando Casas Rosas: «Una vez hicieron los dibujos de la familia, me hacía preguntas sobre sus raíces, sobre sus orígenes, sobre nosotros, de si veníamos de algún pueblo o de zonas más pobladas. Me empezó a preguntar que cómo éramos, cómo era su familia, que si sus abuelitos estuvieron en la Revolución o en diferentes etapas, sobre su origen indígena, que si hablábamos alguna lengua, la verdad no hablamos ninguna lengua pero en la escuela sí practicaron algunas lenguas y así él me preguntaba.»

En cuanto a cifras del cuestionario, 22 de los 27 alumnos, es decir el 81 % entendieron que el árbol genealógico que habían realizado les enseñaba fundamentalmente sobre sus familiares y sus vínculos parentales.

• Ejercicio 2: Móvil de los colores humanos

Asignaturas: Geografía. Bloque III (p. 139). Ciencias naturales, Bloque II (p. 107). Formación cívica y ética, Bloque I (p. 191), Bloque III (p. 174, p.193)

Tema: Población mundial

Sub-tema: Población y cultura

Objetivos y aprendizajes:

- Analizar la diversidad de población mundial a partir de su distribución, movilidad y rasgos físicos y culturales representativos.
- Describir la distribución de la población mundial.

- Mostrar a los alumnos, en base a conocimientos científicos, que no existen razas humanas sino diferentes tipos de piel.
- Reflexionar sobre nuestro origen humano (todos venimos de África) y sobre la población en México.
- Reflexionar sobre cómo somos físicamente y qué pensamos y sentimos sobre ello así como sobre nuestro propio origen
- Conocer diversos tipos de máscaras y sus funciones en la cultura humana.
- Aprender a realizar máscaras en relación a 5 diferentes colores o tipos de piel (negra, amarilla, blanca, cobriza, mestiza).
- Aprender a hacer un móvil con las máscaras.

Actividades:

1. Ver con los niños diferentes imágenes de máscaras y sus funciones en las culturas humanas.
2. Explicar a los niños que existe un pigmento de la piel en nuestro organismo que se llama melanina. Este pigmento, para protegernos del sol o del frío, hace que nuestra piel se oscurezca o se aclare según el clima en el cual vivimos. Esto no sucede de un día para otro sino a través de miles de años. Se cree que todos los seres humanos venimos de África y el color de la piel fue adaptándose a los cambios climáticos.
3. A partir de esta idea sobre los diferentes colores de piel, los niños realizarán, por equipos, cinco máscaras y un móvil en tres sesiones con las características del color de piel que existen entre los humanos según su geografía: morena en Latinoamérica, todavía más oscura en África y América del norte, pálida- amarilla en Asia, más blanca o rosada en Europa y América del norte y mestiza cuando se mezclan dos colores de piel. Esto por supuesto es una generalidad pues se encuentran diferentes tipos de piel y mestizajes en todos los lugares del mundo.
4. Se discutirá en clase sobre lo que nos hizo reflexionar el ejercicio y se aplicará un cuestionario-evaluación.

Materiales: cartón, navaja-cúter, papel de baño, pegamento blanco, pinturas acrílicas, pinceles, godetes, vasos de plástico, estambre negro, café, amarillo y naranja, laca transparente brillante, palos largos de madera, cordel, PowerPoint.

Descripción: Con el maestro Federico Martínez trabajaron el tema del color de la piel, las zonas donde geográficamente se ubican mayoritariamente los diferentes colores y por qué varía. Se les mostró de nuevo un PowerPoint y los niños hablaron del tema sin prejuicios ni discriminación de ningún tipo; sólo un alumno acertó a decir que la piel cambió a lo largo del tiempo por las diferencias climáticas y se les explicó lo del pigmento de la melanina y su causa científica así como el origen común de la especie humana en África. Se les instruyó también sobre el trabajo de las máscaras por equipo y por número se asignó el color de piel que iban a trabajar. Trabajaron en tres sesiones, en la primera sesión recortaron la máscara y le pusieron el papel de baño con pegamento blanco diluido; en la segunda, ya seco lo anterior, pintaron y decoraron la máscara y la barnizaron y en la tercera, realizaron los móviles con las máscaras de diferentes colores.



Figuras 38-a, 38-b y 38-c: Proceso de realización y pintura de las máscaras en 5º grado. Chimalhuacán, EDOMEX.



Figuras 39-a, 39-b, 39-c, 39-d, 39-e: Ejemplo de máscaras terminadas de diferentes colores de piel en 5º grado. Chimalhuacán, EDOMEX.

Desarrollo artístico de los móviles de los colores humanos

En este ejercicio, el desarrollo artístico se pudo apreciar en el proceso de realización de las máscaras y del móvil así como en el resultado final. En el cuestionario aplicado a los 30 niños del grupo, uno de los aspectos que más destacó fue el placer de aprender una nueva técnica artística (Figuras 38 a 40).

Estos son los números que arrojaron las preguntas al respecto: 22 de los 30 alumnos, es decir el 73.3 %, nunca habían realizado una máscara, y a 25 niños, es decir al 83.3 %, les gustó mucho hacerla, al resto les gustó algo o poco. Así mismo, a 20 niños, al 66.6 %, les



Figuras 40: Móviles de los colores humanos terminados, 5º grado, Chimalhuacán, Edomex.
Fuente: Archivo personal de la investigación, 2014

quedaron muchas ganas de crear otra y el 90 % se cree capaz de volver a hacer una máscara sola o solo, lo que nos habla de una muy buena asimilación de la técnica y seguridad en ellos mismos así como del disfrute de la actividad y de autonomía.

Por otro lado, en relación a las preguntas sobre lo que más les gustó y lo que habían sentido al hacer máscaras y móviles, las respuestas más copiosas fueron en el sentido del placer que les despertó experimentar técnicas nuevas, inventar e imaginar la expresión de la máscara, pintarla y decorarla, ver el resultado final del móvil junto con los diversos colores de las máscaras. De los 30 niños que respondieron el cuestionario, 20 (67 %) se divertieron al hacerlo, 18 (60 %) sintieron que eran imaginativos y creativos y 11 (37 %) encontraron que lo que habían hecho era bello.

Estas cifras en las respuestas aparecen como evidencias de un gran gusto y satisfacción en el proceso de aprendizaje y creación por parte de los alumnos durante la actividad. En cuanto a los productos terminados, hubo en general un gran desempeño en la mayoría de los trabajos y la factura estuvo muy cuidada y bien acabada, como se puede ver en los

ejemplos mostrados en las fotografías (Figuras 39 y 40). De igual manera, el ejercicio generó en varios de ellos (en el 37 %) una consciencia estética al reflexionar sobre la belleza de lo que hacían.

Llama la atención al ver las máscaras, la creatividad, expresividad y variedad mostradas en el diseño de la mayoría de ellas al utilizar los diferentes elementos y materiales como el mismo papel maché, los estambres de colores para el cabello, barbas, bigotes, las diferentes formas de los rostros, los matices en los colores que hacen que cada máscara sea única y exprese y refleje la personalidad del alumno.

Desarrollo social de los móviles de los colores humanos

La relevancia de este ejercicio en lo que concierne al desarrollo social fue muy grande y abarcó dos aspectos sociales de suma importancia que son: por un lado, lo vinculado al trabajo en equipo y por otro, las representaciones sociales que a partir de la actividad se pudieron estudiar en relación a los diferentes colores de piel y las poblaciones humanas, en este caso indígena, a la que pertenecen.

Colaboración y trabajo en equipo

El móvil lo conformaban cuatro o cinco máscaras de diferentes colores correspondientes a diferentes tipos de piel humanos así que si una máscara del equipo faltaba, éste no se podía completar. Hubo algunos alumnos que olvidaron o perdieron su máscara de una clase a otra y afectaron el trabajo de todo su equipo, y el maestro Federico Martínez, en la entrevista, subrayó de nuevo esta falta de sentido de responsabilidad en algunos alumnos como reflejo, también, de disfuncionalidades familiares como abandonos y desatención a los niños.

Sin embargo, destacando el aspecto positivo del trabajo en equipo y que en su mayoría fue así, el maestro Federico observó lo siguiente:

«Los que si trabajaron bien en equipo, estuvieron con el trabajo, con el material, y la comunicación que se dio ahí yo la respeto mucho. Se coordinaron, planearon, porque planear un trabajo así es como ponerles un problema y tienen que resolverlo entre todos y eso les ayuda muchísimo en cualquier actividad de cualquier asignatura, para la vida también, el trabajo colaborativo.»

En este testimonio del maestro Federico se alcanza a vislumbrar los alcances del ejercicio más allá de lo artístico al fomentar en los alumnos el aprender a coordinarse y colaborar con un fin común por el beneficio de todo el equipo, en situaciones que se van a encontrar en la escuela como en la vida misma, como él lo indica. Esta trascendencia de la actividad de educación artística en otras materias curriculares y en la vida cotidiana responde, de nuevo, a las intenciones, objetivos y estrategias reconstruccionistas, tanto pragmáticos como posmodernos, revisados en el marco teórico y comprobados aquí.

En cuanto a la percepción y opinión de los alumnos respecto al trabajo en equipo, a la coordinación y la colaboración grupal, se presentan estas tablas:

Tablas 8. Cuestionario sobre el móvil de los colores humanos, 5º grado, Chimalhuacán, Edomex

Tabla 8-a. Hacer el móvil con otros compañeros te hizo pensar o sentir que (escoge una o varias respuestas):

Yo trabajo mejor solo	Haciéndolo solo no hubiera quedado tan bien	Aprendo trabajando con los demás	Es divertido trabajar con los demás	Trabajar con los demás me hace sentir que pertenezco al grupo	Otro (especifica)
4	13	16	11	12	-
13.3 %	43.3 %	53.3 %	36.6 %	40 %	

Tabla 8-b. Ver los trabajos de tus compañeros te hizo pensar o sentir que (escoge una o varias respuestas):

Hay muchas formas diferentes de hacer las cosas	Me inspiraron a trabajar mejor	Me dieron ideas para mi trabajo	Nada	Otro (especifica)
16	14	17	-	-
53.3 %	46.6 %	56.6 %		

Como se puede ver en las tablas, salvo en el caso de los cuatro alumnos que respondieron que trabajaban mejor solos -lo que también es muy válido-, la gran mayoría de las respuestas muestran que los alumnos reconocen las ventajas de trabajar en equipo, ya sea para aprender de los otros y generar así más ideas, para fortalecer el sentido de pertenencia al grupo, para conocer otras formas de realizar las cosas, para hacerlo mejor o simplemente por diversión, socialización y juego.

Representaciones sociales en relación a los colores de la piel

Como se explicó en el marco metodológico, se utilizó en la investigación la alternativa metodológica de las representaciones sociales para sondear e indagar aspectos de identidad, autopercepción y construcciones sociales de los alumnos que reflejan el pensar y sentir de ellos mismos así como de la comunidad educativa en general compuesta por padres, maestros y alumnos. A ello se suma lo visto en televisión o internet, lo escuchado en el radio o en la calle, las costumbres y tradiciones de su contexto que determinan la percepción del grupo acerca de ciertos temas, en este caso, el color de la piel y lo que socialmente significa.

En un primer momento, al preguntar a los alumnos si antes de hacer la actividad de las máscaras y el móvil de los colores de piel humanos consideraban que algún color de piel era mejor que otro, más de la mitad de los niños, 16 de los 30, (53.3 %) pensaba que sí eran mejor unos colores de piel que otros mientras que 14 niños (46.7 %) pensaba que no lo eran. Después de hacer la actividad, los porcentajes ante la misma pregunta cambiaron y 19 de los 30 alumnos (63.3 %) pensaba que ningún color de piel era mejor que otro.

En un segundo momento se les preguntó a los niños cuál era el color de piel correspondiente a su población, según lo que sabían de ellos mismos o les habían dicho y después de lo visto en la actividad. La respuesta fue la siguiente: de los 30 niños, 9 de ellos (30 %) respondieron que su color de piel era el cobrizo (correspondiente a las poblaciones indígenas), 9 (30 %) respondieron que era mestizo, 5 (16.6 %) que eran amarillos, 4 (13.3 %) que eran negros y 3 (10 %) blancos.

Las siguientes preguntas buscaban conocer la auto-aceptación o negación de su propio origen e identidad y se refería a si les gustaría tener otro color de piel y por qué. Estas fueron las respuestas:

Tabla 8-c. ¿Cuál es tu color de piel? (escoge sólo una respuesta)

El blanco	El amarillo	El negro	El cobrizo (de los Indígenas)	El mestizo
3	5	4	9	9
10 %	16.6 %	13.3 %	30 %	30 %

Tabla 8-d ¿Te gustaría tener otro color de piel? (escoge sólo una respuesta)

Sí, blanco	Sí, amarillo	Sí, negro	Sí, cobrizo	Sí, mestizo	No me gustaría
6	3	1			20
20 %	10 %	3.4 %			66.6 %

Tabla 8-e. ¿Si respondiste que sí es porque? (escoge sólo una respuesta)

Es lo que más se ve en la TV	A los que tienen ese color de piel les va bien en la vida	Me avergüenza mi color de piel	Porque he oído que mi color de piel es feo	Porque así son en otros países	Otros (especifica)
	4	1	2	3	
	40 %	10 %	20 %	30 %	

Como se advierte, 10 alumnos del grupo, es decir casi el 35 % quisieran tener otro color de piel y de entre esos 10, el 40 % representado por 4 de ellos, piensa que a alguien la va bien o no en la vida según sea su color de piel; 30 % piensa que es feo o se avergüenzan de su color y otro 30% preferiría tener otro color porque creen que así es la gente en otros países.

De nuevo estas cifras dicen mucho sobre el pensar y el sentir de los alumnos, en este caso de este grupo pero que reflejan a la comunidad, sobre la percepción y apreciación de lo

que en nuestra sociedad significa pertenecer a determinados grupos humanos que muchas veces se distinguen, entre otras cosas, por un cierto color de piel o rasgos como lo es el grupo indígena o poblaciones originarias.

De los 30 alumnos, sólo 9 (el 30 %) se asumen como indígenas siendo que lo que caracteriza a la escuela es ser indígena bilingüe por el origen la mayoría de la población infantil que vive a sus alrededores y asiste a ella. No queda claro si en su mayoría los niños no son conscientes o niegan este origen indígena.

Dentro de los 10 niños (33.3 %) que quisieran tener otro color de piel las razones para ello tienen que ver con discriminación y sentimientos de inferioridad relacionados con el origen, la población originaria a la que pertenecen y hasta la misma nacionalidad (y el hecho de pertenecer a otro país) que dentro de sus representaciones sociales asocian con éxito, belleza y orgullo o con fracaso, fealdad y vergüenza.

Sin embargo, el ejercicio de las máscaras y el móvil, junto con lo revisado en la parte teórica y lo discutido en clase, los hizo reflexionar sobre los prejuicios, arbitrariedad e injusticia que existe en estas maneras de pensar y de ver las cosas, así como sobre su propio origen y el de muchos de sus compañeros.

🔗 **Desarrollo curricular /aprendizaje significativo de los móviles de los colores humanos**

Volviendo a los cuestionarios para evaluar estadísticamente qué tanto aprendieron los niños curricularmente con la actividad, podemos observar que, en general, el porcentaje de respuestas correctas de acuerdo a lo revisado en clase se encuentra en un nivel medio-alto. Fueron reactivos de opción múltiple con sólo una respuesta correcta y salvo en un reactivo, todas las demás respuestas fueron contestadas correctamente por parte de los alumnos en más de un 50 %, como aparece en los siguientes indicadores:

Tabla 8-f: Preguntas para evaluar el aprendizaje curricular sobre el tema de los colores humanos en los alumnos de 5° grado de Chimalhuacán, Edomex.

Pregunta/Respuesta	Porcentaje de alumnos que contestó correctamente	Porcentaje de alumnos que contestó incorrectamente
¿Qué determina el color de la piel? Un pigmento que se llama melanina	66.5 %	33.5 %
¿Para qué se transforma el pigmento de la melanina? Para proteger la piel de las personas	70 %	30 %
¿Cuáles son los principales tonos de piel humana? Negro, blanco, cobrizo, amarillo, mestizo	70 %	30 %
¿Cuál es el origen geográfico del todos los seres humanos? África	53.5 %	46.5 %
¿Cuánto tiempo le lleva a la piel humana para transformarse? Muchos miles de años	46.5 %	53.5 %

Nota. Fuente de las tablas: cuestionario realizado a los niños de 5° grado de Chimalhuacán, Edomex, sobre los colores humanos.

Estos aciertos en las respuestas nos hablan de una buena asimilación y comprensión de la información en general.

Por otro lado, el maestro Federico me comentó que varios alumnos habían relacionado las máscaras con otras tradicionales de las fiestas de su comunidad, de su pueblo o de Chimalhuacán, lo que nos habla de nuevo de la asociación y apropiación del conocimiento en otro contexto y su aplicación a situaciones diferentes.

La actividad fomentó mucho la creatividad y la toma libre de decisiones al tener que darle personalidad a la máscara con corte de cabello y peinado, bigotes, barba, cejas y expresión facial. Así mismo, cada equipo se las tenía que arreglar para resolver cómo realizar y concretar el móvil.

La idea de colgarlos de los árboles al final provino del maestro Federico demostrando, una vez más, la actitud de colaboración y sinergia con un fin común que generaron las actividades en los grupos, incluyendo a los maestros, y cuando fue el caso, a los padres de familia.

Además del trabajo de orden artístico, en la realización del móvil con las máscaras de los colores humanos se trabajaron geografía, ciencias naturales y formación cívica y ética, todo dentro del programa de estudios de 5° grado de la SEP.

🔗 **Ejercicio 3: Cartografía de la migración trabajada con los familiares**

Asignaturas: Geografía. Bloque III (p.128, 132). Formación cívica y ética, Bloque III (p.174, p. 193)

Tema: Migración

Sub-temas: Espacio geográfico y mapas. Población y cultura

Objetivos y aprendizajes:

- Reconocer causas y efectos de la migración en el mundo y en su propia historia familiar.
- Vincular sus orígenes geográficos en relación al lugar de procedencia de familiares y antepasados.
- Conocer y ubicar diferentes estados de la República y sus mapas.
- Conocer tradiciones, paisajes, fauna, comidas del lugar de origen de sus padres.
- Conocer la cartografía en el arte contemporáneo.
- Adquirir conciencia del espacio de representación más grande.

Actividades:

1. Investigará con su familia de qué estados son originarios, cómo son sus lugares de origen, los paisajes, las costumbres, las gentes, por qué migraron y los escribirá en hojas de papel. Si tiene fotos de estos lugares, ver si las pueden llevar.
2. Se mostrarán en clase imágenes de arte hechas en base a mapas, se explicarán y comentarán.

3. De acuerdo a un mapa de la República con los estados demarcados, cada alumno con sus familiares escogerá su(s) estado(s) de origen y lo dibujará en papel kraft.
4. Realizará diferentes mapas con paisajes, costumbres y tradiciones de la tierra de sus familiares con plumones, pinturas, gises y crayones.

Materiales: Cartulinas blancas, plumones, crayones, gises, vasos de plástico, pinturas acrílicas, pinceles, godetes, papel kraft, mapas de México y de sus estados, PowerPoint.

Descripción: Los niños de 5° trabajaron con los padres (o algún familiar en su caso) el tema de la migración de nuevo pues es algo muy latente en esta escuela por ser una comunidad migrante o descendiente de migrantes, además de que viene en el programa de estudios. Hablamos brevemente de ello y se les mostró imágenes de arte realizado con mapas como para sugerirles ideas. El ejercicio consistía en hacer el mapa de su estado originario y rellenarlo o completarlo con imágenes de recuerdos, de paisajes, comida o tradiciones. Llevaron mapas y se trataba de integrarlos a las composiciones. Algunos lo hicieron metafórico y otros más literal. En general, los adultos trabajaron muy bien y lo disfrutaron, convivieron y compartieron ese tiempo y espacio con los niños e intercambiaron vivencias, recuerdos, experiencias y demás. Varios niños sí conocían este lugar de origen de los padres y en general lo recordaron con cariño.

Proceso de realización



Figura 41-a y 41-b: Proceso de realización de composición sobre la migración con los familiares

Resultados



Figura 42-a y 42-b: Mapa y composición sobre inmigración desde San Luis Potosí



Figura 43-a y 43-b: Mapa y composición sobre inmigración desde Oaxaca



Figuras 44-a, 44-b y 44-c: Mapa y composición sobre inmigración desde Jalisco

Fuente: Archivo personal de la investigación, 2014

Desarrollo artístico en la cartografía de la migración

Fue un ejercicio experimental, artística, social y curricularmente hablando, que buscó generar una convivencia e interacción entre hijos y padres u otros familiares, a través de una temática de gran relevancia para este contexto de familias inmigrantes y emigrantes.

Algunos niños escogían qué lugar e imágenes representar y en otros casos, los más, los padres decidían y hacían casi todo el trabajo con gran entusiasmo, como muchas veces que se les deja este tipo de actividades a los adultos y que no han tenido muchas oportunidades de hacerlo, demostrando de nuevo la teoría de Joseph Beuys sobre la necesidad de desarrollar la creatividad en todo ser humano. En otros casos sí hubo más colaboración y trabajo en conjunto entre padres e hijos.

El ejercicio generó muy buenas e inventivas composiciones que incorporaron mapas pegados y la misma silueta del mapa del estado al que pertenecen, formando e integrando muy armoniosamente una imagen nueva relacionada con características del estado como animales, paisajes, comida o atavíos típicos (Figuras 42, 43 y 44).

La creatividad y expresividad mostradas fueron notorias en muchos trabajos y los participantes combinaron varias técnicas como gises, plumones, pinturas acrílicas y crayones, mismas que los niños ya conocían de las actividades anteriores y que enriquecieron las diversas composiciones con papeles pegados, texturas, contrastes, matices y colores vivos.

Desarrollo social en la cartografía de la migración

Como la actividad del árbol genealógico, este ejercicio con el tema de la migración realizado junto con los padres o familiares condujo a los alumnos a conocer y valorar mejor sus orígenes, el de sus padres, y por lo tanto a reflexionar sobre ellos mismos, de donde vienen, quiénes son y cómo se identifican con sus compañeros en este origen común. Además propició acercamientos y convivencias familiares al trabajar junto con los padres o parientes.

Siendo la Escuela Indígena Vicente Lombardo Toledano fundada en un principio para indígenas migrantes y sus familias en una zona conurbada cuya población proviene basi-

camente de otros estados de la República, la actividad tuvo mucho eco y repercusión en la comunidad educativa del 5° grado, como lo veremos ahora con varias respuestas que dieron los alumnos a los cuestionarios y algunos testimonios de madres o familiares de los niños.

El cuestionario se le aplicó a 28 alumnos que estaban presentes el día que lo llenaron, y se seleccionaron algunas de las preguntas que se consideraron más relevantes para evaluar el desarrollo social de la actividad y estas fueron algunas de las respuestas arrojadas:

Tablas 9: Cuestionario sobre el tema de la migración, 5° grado, Chimalhuacán, Edomex.

Tabla 9-a. ¿Saber del lugar de origen de tus familiares te hizo pensar que una parte de ti proviene también de ahí?

Mucho	Poco	Nada
21	7	
75 %	25 %	

Tabla 9-b. Si es el caso, ¿saber que el origen cultural de alguno de tus padres es indígena te gustó?

Mucho	Poco	Nada
22	6	
78.5 %	21.5 %	

Tabla 9-c. Si no conoces los lugares ¿pintar con tu mamá o tu papá sobre el tema del origen te hizo tener ganas de conocer esos lugares? (i no contestó)

Mucho	Poco	Nada
25	2	
90 %	10 %	

Como se puede ver en estas tres tablas, conocer el origen geográfico y cultural indígena de los padres tuvo una aceptación muy alta y positiva por casi la mayoría de los alumnos, y sólo entre un 20 y 25 % no reflexionó o no le agradó este origen. Estos datos, si bien confirman la información previa de los maestros Nereyda Martínez y Federico Martínez sobre la

vergüenza y negación de estos orígenes, el porcentaje en realidad es bajo en comparación con el porcentaje de aceptación y gusto. Tan es así que 90 % de los niños quisieran conocer los lugares de origen de los padres y un testimonio de una madre corrobora este hecho, al contarme que sus dos hijos que iban conmigo en 2º y 5º grado querían ir en vacaciones a conocer el lugar de origen de la progenitora.

En parte se puede atribuir este entusiasmo al trabajo realizado por los maestros Nereyda y Federico junto conmigo que enfatizó, ya desde el árbol genealógico, el conocimiento y reconocimientos de los pueblos originarios y de los lugares de procedencia familiares.

En cuanto al impacto que tuvo la actividad en la relación e interacción entre padres (o familiares) e hijos, las siguientes cifras y testimonios son muy elocuentes: 93 % de los niños consideró que el ejercicio realizado con sus familiares los acercó mucho y sólo el 7 % respondió que los había acercado poco, ninguno respondió que no los había acercado nada.

Desde el punto de vista de dos madres y como prueba de lo aseverado arriba, según testimonios de familiares, la actividad también propició cercanía además de despertar la curiosidad y el interés de los niños por estas cuestiones del origen y la identidad. Habla de nuevo Ma. De los Ángeles de la Rosa, mamá de Armando Casas Rosas:

«Si nos acercó porque como te digo me preguntaba que cómo era su papá, si sí conocía bien a su papá, a sus abuelitos y si nos acercó en una plática que tuvimos como de madre e hijo sobre la migración que fue el otro tema y que se relacionó con el del árbol genealógico. Entonces sí me hacía preguntas y nos tuvo unidos. Yo sentí muy bonito, si me emocioné, a mí sí en realidad me gustan todos sus trabajos y me gustan que les hagan todas esas actividades a los niños. Yo me sentí muy bien, muy a gusto, la verdad sí me gusta trabajar con él pues una también se expresa.»

Y en opinión de Karen Liset Matus Romero, madre de Kevin (5º grado) y de Montse (2º grado):

Liset: Pues sí, lo disfruté mucho con él, entre los dos lo hicimos y nos quebramos la cabeza y dicen que entre dos es mejor.
F: ¿Ya habías hablado esos temas con ellos, de dónde venías y eso?
Liset: No. No le había dado importancia, sino hasta que después empezaron con esos

temas pues ya, a ellos solitos les entraba la curiosidad, que cómo es, con el hecho de decirle que ya en estas vacaciones se quieren ir a conocer allá...
F: ¿Son de origen indígena?
Liset: Mi esposo es de Veracruz, él entiende la lengua indígena y sus papás la hablan. Pienso que estuvo muy bien si no, yo no les hubiera platicado y pues de alguna manera ellos supieron y conocieron de donde somos y así de donde son ellos también y yo me sentí al hacerlos más unida con ellos.

Toda esta información, cifras y comentarios de los familiares confirman la importancia del ejercicio y la interacción que se dio para reforzar vínculos familiares y tiempo de calidad compartido entre padres e hijos, además de que la misma temática de la migración y de los lugares de origen se prestó para motivar y estimular la curiosidad y el interés de los alumnos por conocer sus propios orígenes e historia personal y familiar, así como acrecentar la consciencia de tener raíces identitarias y el sentido de pertenencia.

La relación y percepción de los compañeros de grupo también fueron transformadas por el trabajo sobre la migración al sentirse más identificados con el otro y los otros y profundizar su conocimientos sobre ellos. Más de la mitad de los alumnos sintieron lo primero y más del 80 % lo segundo como se ve en las tablas:

Tabla 9-d. Si es el caso ¿saber que el lugar de origen de algunos de tus compañeros y/o de sus papás es el mismo que el tuyo te hizo sentirte identificado con ella (él), es decir que tienen cosas en común?

Mucho	Poco	Nada
16	11	1
57 %	39 %	4 %

Tabla 9-e. ¿Saber del lugar de origen de tus compañeros y/o de sus papás te hizo conocerlos mejor?

Mucho	Poco	Nada
24	4	
86 %	14 %	

Nota: Fuente de las tablas sobre la migración: cuestionarios aplicados a los alumnos

Desarrollo curricular en la cartografía de la migración

El aprendizaje curricular que tuvo la actividad sobre la migración y el lugar de origen de los padres fue principalmente de geografía, pues los alumnos revisaron el mapa de México en general y diferentes estados de la República de donde provienen ellos mismos o sus compañeras y compañeros. Además de la situación geográfica de los estados, también trabajaron con imágenes de paisajes, comida, tradiciones, flora y fauna de esos lugares y lo compartieron frente al grupo, lo que enriqueció mucho todo el ejercicio.

Al preguntarles si la actividad los había hecho reflexionar en la diversidad de la naturaleza, costumbres, paisajes y comidas de los diferentes estados del país, el 85 % respondió que sí. Así mismo, el 85 % reconoció haber pensado sobre las distancias y dimensiones de México y valoraron la utilización de los mapas como referentes espaciales importantes.

A partir del trabajo con los padres, el 96.5 % del alumnado consideró el conocimiento de la geografía como muy importante.

Ejercicio 4: Contaminación y reciclaje

Asignaturas: Ciencias naturales, Bloque II (p. 98, p.107). Geografía, Bloque V (P:119, p.140). Formación cívica y ética, Bloque III (p. 193).

Tema: Prioridades ambientales. Geografía para la vida.

Sub-tema: Cuidemos el mundo

Objetivos y aprendizajes:

- Reconocer e identificar los diferentes tipos de contaminación ambiental: del aire, de la tierra y del agua.
- Hacer conciencia de las consecuencias en el medio ambiente y en la salud de estas contaminaciones.
- Reflexionar sobre qué puede hacer cada quien para evitar, en la medida de sus posibilidades, generar más contaminantes. Pensar qué se puede reutilizar de la basura para que no contamine más.
- Crear un objeto tridimensional a partir de material de reciclaje.

Actividades: Crear un objeto (juguete, algo utilitario, etc.) reciclando materiales de desecho que ya no se van a utilizar

Materiales: Botellas de PET, cajas de leche vacías, taparrosas, cajas de cartón, cartón de huevo y material de desecho reciclable. Alambre, pegamento blanco, pinturas acrílicas, pinceles, godetes y vasos de plástico, cinta adhesiva, navajas o cutters, Powerpoint.

Descripción: El maestro Federico ya estaba trabajando el tema de la contaminación en sus clases y la actividad lo vino a reforzar. Al pasarles un PowerPoint sobre el tema, los niños reconocían el tipo de contaminación del aire, del agua o de la tierra. Con consciencia hablaron de la importancia de no tirar basura en cualquier lado, el valor del agua para la vida y reconocieron qué productos afectan a los animales. Al pasar las imágenes de diferentes objetos realizados con material reciclado, se entusiasmaron mucho y los animé a que fueran creativos en lo que ellos hicieran. Se les permitió trabajar solos o en equipo de dos y lo hicieron de ambas maneras. Los que trabajaron en equipo lo hicieron bien, poniéndose de acuerdo y con buenos resultados. La siguiente clase acabaron y pintaron los trabajos.

Proceso de realización



Figuras 45-a y 45-b: Proceso de la realización de un objeto a partir del reciclaje



Figuras 46-a y 46-b: Objetos de reciclaje sin terminar

Objetos terminados



Figuras 47-a y 47-b: Objetos de reciclaje terminados

Fuente: Archivo personal de la investigación, 2014

Desarrollo artístico del ejercicio del objeto reciclado:

Este fue el primer ejercicio en tercera dimensión que realizaron en este grupo, y la técnica fue el ensamblado y la construcción con diversos objetos y materiales de reciclado como botes de refresco y de leche, latas, cajas de cartón, taparrosas, etcétera.

Hubo un gran despliegue de creatividad e imaginación tanto en los diseños como en las soluciones encontradas para su realización; en los procesos y los resultados se puede apreciar lo imaginado y la forma de resolverlo en aviones, barcos, robots, casas, camiones, duendes, macetas (Figuras 46 y 47). También varios trabajos se basaron en los ejemplos que aparecieron en el PowerPoint pero con sus propias resoluciones. Hubo muchos de ellos muy buenos y bien terminados pero también otros algo frágiles en la factura pues se deshacían fácilmente.

De los 28 niños que respondieron el cuestionario, 19 de ellos (68 %) nunca había trabajado con esos materiales y de esa manera, es decir construyendo y ensamblando, y todos contestaron que les gustó la actividad.

En cuanto a lo que el ejercicio despertó y generó en los alumnos en relación a los procesos de pensamiento que utilizaron y a lo que les hizo sentir y pensar sobre sus propias capacidades y habilidades, las siguientes tablas nos pueden dar una idea bastante clara:

Tablas 10: Cuestionario sobre los objetos reciclados, 5° grado, Chimalhuacán, Edomex

Tabla 10-a. Lo que hiciste (escoge sólo una respuesta):

¿Te lo sugirieron las fotos que viste en la proyección?	¿Te lo sugirió la forma de los materiales (Taparrosas, botellas de PET, cajas de cartón, etc.)?	¿Fue una idea del equipo?	¿Se lo viste a algún compañero?	¿Se te ocurrió así nada más?
5	12	3		8
18 %	43 %	10.5 %		28.5 %

Tabla 10-b. Crear algo como lo que hiciste te hace pensar o sentir que (escoge una o varias respuestas):

Eres capaz de inventar cosas	Tienes mucha imaginación	Eres bueno haciendo cosas con las manos	Tienes buenas ideas	Con casi todas las cosas se puede crear algo
15	14	13	13	14
53.5 %	50 %	46.5 %	46.5 %	50 %

Tabla 10-c. Cuando viste el trabajo terminado pensaste o sentiste que (escoge una o varias respuestas):

Te gustó mucho	Quisieras hacerlo otra vez	Te dio ideas para hacer otras cosas con esos materiales	La educación artística es divertida	El pintarlo lo mejoró mucho
20	20	17	12	12
71.5 %	71.5 %	60.5 %	42.5 %	42.5 %

El 43 % de los alumnos (12 de los 28 alumnos), es decir casi la mitad, ubica el origen de su diseño en la forma que los materiales les sugirieron, y el 28.5 % dijo que había surgido sólo de su propia mente sin referentes exteriores. En ambos casos, tanto por asociación de ideas a partir de la forma o por generación espontánea, estamos ante procesos y habilidades creativos e imaginativos muy importantes estimulados por la actividad, y concretados de manera exitosa a partir de las posibilidades y capacidades de los niños. El 38 % restante resolvió en equipo el trabajo o lo imitó de la proyección de PowerPoint que vieron.

Estas posibilidades materializadas en los ensambles y construcciones de reciclaje que ellos mismos crearon, lograron hacer sentir muy bien a los niños en general sobre sus facultades y potencialidades, como se puede apreciar en la segunda tabla, en donde casi el 50 % de ellos respondieron positivamente a todas las respuestas.

Las respuestas incluyen reflexiones y sentires después de hacer la actividad tales como: ser capaz de inventar cosas, tener mucha imaginación, ser bueno haciendo cosas con las manos y tener buenas ideas, además de la consciencia de poder hacer y transformar cosas con casi todo.

La tercera tabla muestra el gusto y placer que suscitó la actividad, las ganas e ideas que estimuló en los chicos para hacerlo de nuevo, con otras formas y conceptos y habla de entre un 60 % y un 70 % de aceptación y agrado en ellos.

Desarrollo social del ejercicio del objeto reciclado:

Como ya se comentó, para esta actividad se dejó escoger libremente a los alumnos si querían trabajar en equipo o individualmente y lo hicieron de ambas maneras.

Si bien la forma de trabajar del grupo siempre aparece algo caótica, acaban haciéndolo muy bien, compartiendo, acordando y obteniendo buenos resultados en general en cuanto a lo que la educación artística concierne.

En equipo trabajaron 61 % de los niños, mientras que individualmente trabajaron 39 %.

Al preguntarles cómo creen que salen mejor las cosas, si solos o en equipo, el 82% respondió que en equipo y el 18 % que solos.

En relación a compartir el espacio de trabajo con los compañeros, todos, salvo un alumno, estuvieron de acuerdo en que les gustó trabajar en el mismo lugar con los otros, y la siguiente tabla muestra la distribución de las razones para esta respuesta afirmativa, donde los niños podían escoger varias respuestas:

Tabla 10-d. ¿Te gusta compartir el espacio de trabajo con tus compañeros porque? (escoge una o varias respuestas):

Porque es más divertido	Porque es más cómodo con ellos (as)	Porque me dan ideas	Porque les doy ideas	Porque se trabaja mejor	Porque así los conozco más
12		12	8	16	7
43 %		43 %	29 %	57 %	25 %

Entre el 40 % y el 60 % de los alumnos fundamenta su interés en compartir el espacio de trabajo en la calidad del trabajo, la diversión y la sugestión e inspiración que esto genera, de lo que se puede concluir que en este grupo, y tal vez de manera general en otros grupos y escuelas, se trabaja mejor colaborando y socializando pues las ideas fluyen más y el aprendizaje se vuelve más lúdico y divertido, además de fomentar el conocer más profundamente a los compañeros de clase.

Desarrollo curricular en el ejercicio del objeto reciclado:

En este ejercicio el maestro Federico ya había trabajado una parte con los alumnos, y cuando realizaron la parte artística-visual ya sabían bastantes cosas al respecto y la actividad vino a reforzarlas. El testimonio del maestro Federico explica muy bien de qué manera él utilizó y visualizó servirse de este tipo de actividades para abordar diversas materias curriculares:

«En lo del reciclaje ya había trabajado el puro contenido, ya tenían la información pero igual me faltaba el cierre, esto me sirvió como cierre. Aquí lo que yo vi es que muchos niños partieron de algo de su entorno, juguetes, casas...pero si uno lo enfoca hacia otro tema con materiales reciclables, también pueden crear otros temas, por ejemplo animales en peligro de extinción, yo creo que sería maravilloso crear un animal con material reciclable. Cerrar un tema y sacar otro tema relacionándolo.»

Estas palabras del maestro Federico cobran vital significación si se considera que son los maestros de grupo quienes en un futuro se servirían de la metodología de la educación artística implementada a lo largo de esta investigación y a quienes, en última instancia, iría dirigida la formación docente que multiplicaría el modelo pedagógico y lo impartiría a los niños. El maestro Federico entendió perfectamente el proceso de relacionar y asociar transversalmente diferentes contenidos con estrategias didácticas de índole artística que favorecerían de manera importante el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

Por otro lado, el cuestionario aplicado a los niños en relación al desarrollo curricular arrojó, en dos de las cuatro preguntas realizadas sobre la contaminación ambiental, un acierto del 96 % al 100 % en lo concerniente a los diferentes tipos de contaminación y a quiénes afecta. Salvo

en un caso, todos los niños supieron que existe contaminación del aire, de la tierra y del agua y que ésta afecta a los seres humanos, a los animales y al conjunto de la naturaleza en general, demostrando una asimilación bastante buena de la información revisada en clase. Los resultados no fueron tan buenos al identificar en su totalidad qué aspectos de la salud afectaba la contaminación y las maneras de prevenirla, sin embargo, el 57 % de los alumnos sí supieron identificar el reciclaje como una de las maneras para evitar la contaminación, relacionando este conocimiento con la actividad artística realizada.

Ejercicio 5: Collages sobre la diversidad y contra la discriminación

Asignaturas: Formación cívica y ética, Bloque I (p. 191), Bloque III (p. 174, p. 193), Bloque V (p. 195). Geografía Bloque III (p.139).

Tema: Diversidad cultural y discriminación

Objetivos y aprendizajes:

- Observar y reflexionar críticamente sobre los estereotipos físicos y culturales que muestran los medios de comunicación y de qué manera nos influyen.
- Aprender la técnica artística-visual del collage con recortes de revistas y periódicos con la temática de la diversidad y la discriminación.
- Comentar y discutir sobre la diversidad y la discriminación en nuestro país y en el mundo.

Actividades:

1. Introducción: se mostrará a los niños un PowerPoint sobre diversidad y discriminación y se platicará con ellos qué piensan sobre esto. También se les hablará sobre la técnica del collage y se les mostrarán imágenes con ejemplos.
2. Realizarán un collage de una figura humana con revistas y periódicos con los rasgos físicos predominantes que encuentren.
3. Realizarán otro collage con otro tipo de documentos y materiales integrándolos en otra figura humana compuesta de variedad de colores de piel, vestimenta, edades representando la diversidad.

Materiales: Revistas, periódicos, retazos de telas, pegamento blanco y de barra, tijeras, cartulina blanca, PowerPoint

Descripción: Se les pasó a los alumnos de 5º grado un PowerPoint sobre diversidad (étnica, sexual, religiosa, cultural, etc.) tocando puntos delicados y reales que aparecen en el programa de estudios de formación cívica y ética e intentando hacerlos reflexionar. Los puse a leer frases sobre el tema. Ninguno reaccionó con morbo o burla y se sintió bastante respeto hacia la temática. Hablamos sobre la diversidad en México, pero también sobre la discriminación y lo que en parte hacen pensar los medios de comunicación (por ejemplo, los fenotipos o genotipos de quien aparece en la tele, revistas, periódicos) para hacerlos reflexionar críticamente sobre éstos, a la vez que reconocer la belleza de su origen y de su color. Ya hecha la actividad se volvió a pasar el PowerPoint de la discriminación y la diversidad y se discutió. También pasaron los alumnos a comentar sus trabajos y se opinaba y debatía sobre ellos.



Figuras 48-a y 48-b: Proceso de realización del collage



Figuras 49-a, 49-b, 49-c y 49-d: Collages terminados sobre la diversidad y la discriminación. 5º grado. Chimalhuacán

Fuente: archivo personal de la investigación

Desarrollo artístico del collage sobre la diversidad y contra la discriminación

Desde el punto de vista de desarrollo artístico, el ejercicio en general fue muy lúdico y divertido, los niños disfrutaron mucho recortando, combinando y pegando diferentes formas, tamaños, tipo de rostros y cuerpos, ropas y accesorios. Se sintieron bastante libres para

combinar y jugar con las formas recortadas, y como muestran los ejemplos, dejaron fluir la imaginación libremente.

Aprendieron a realizar composiciones con otro tipo de materiales diferentes a los habituales y más tradicionales, como son los recortes de revistas, periódicos y telas, ensanchando así sus posibilidades de expresión plástica y creatividad.

Los trabajos en general fueron esmerados y de buena factura y acabado, mostrando gran interés y habilidad técnica; así mismo, a nivel compositivo, en la mayoría se notó gran intuición en el equilibrio y en la distribución de los elementos y de las formas en la cartulina, y también un juego de contrastes en tamaños y desproporciones que los recortes propiciaban y que resaltaron mucho la expresividad.

De los 25 alumnos que llenaron el cuestionario sobre el ejercicio, 22 de ellos (el 88 %) respondieron que les había gustado mucho y 3 de ellos (12 %) que les había gustado poco; ninguno respondió que no le había gustado nada. De igual manera, 16 de ellos (64 %) dijeron haberles quedado ganas de hacer otro collage.

A continuación se muestran otras respuestas importantes de acuerdo a lo que cualitativamente los alumnos pensaron y sintieron en relación a la actividad del collage y que se consideró importante presentar aquí:

Tabla 11: Cuestionario sobre los collages con el tema de la diversidad y la discriminación
Tabla 11-a: ¿Hacer el collage te hizo pensar? (escoge una o más respuestas):

Que se pueden crear imágenes con diferentes materiales	Que los objetos (en este caso revistas, periódicos y tela) se pueden utilizar de diferente manera además de su uso habitual	Que se pueden combinar técnicas (dibujo, papeles y objetos pegados) para hacer imágenes	Te dio ideas nuevas para trabajar que no se te habían ocurrido antes
13	14	10	4
52 %	56 %	40 %	16 %

Tabla 11-b: Los trabajos con collage te parecieron (escoge una o varias respuestas):

Divertidos o chistosos	Desproporcionados (Unas partes del cuerpo más grandes que otras)	Muy coloridos	Poco coloridos	Expresivos
15	9	11		12
60 %	36 %	44 %		48 %

En términos de creatividad y de apreciación artística, se puede ver según estas cifras que los alumnos se dieron muy bien cuenta de las posibilidades expresivas e imaginativas que la técnica del collage y su combinación pueden generar. Muchos de ellos decidieron emplear libremente la técnica jugando con lo que las formas sugerían más allá de la temática o la indicación inicial, y los resultados fueron muy imaginativos y divertidos y cobraron de sentido del humor, pero con respeto, el aspecto temático de la diversidad. También resulta clara la consciencia que los niños tomaron de los diferentes usos de los objetos más allá de su función habitual al utilizar recortes de revistas y periódicos, abriendo para ellos toda una nueva gama de recursos y estrategias artístico-visuales. Por otro lado, como revela el cuestionario, también supieron reconocer valores plástico-visuales como proporcionado/desproporcionado, colorido/descolorido, expresivo/inexpresivo.

Desarrollo social del collage sobre la diversidad y contra la discriminación

Más allá de conocer una técnica nueva y novedosa para ellos como fue el collage, este ejercicio fue muy importante en el desarrollo social porque implicó tocar varios puntos muy delicados a nivel local, es decir, del propio contexto socio-cultural de la escuela así como a nivel nacional y mundial como son el de la discriminación, la diversidad y la solidaridad.

El ejercicio constaba de dos partes: en la primera se trataba de realizar un collage de una persona con rasgos y características físicas más occidentales, tipo europeo o norteamericano y de acuerdo a lo que se encontraba en cierto tipo de revistas, y la segunda parte consistía en hacer un collage de una persona que representara más pluralidad y diversidad tanto en sus rasgos como en su vestimenta, origen cultural o género. Crearían todo ello utilizando las mismas revistas y periódicos nacionales variados (sobre todo Tv notas, Vanidades, Reforma, pero también de divulgación científica como National Geographic y Muy interesante) y con la indicación de fijarse cuáles rasgos y fisionomías eran predominantes en estos documentos informativos y recreativos.

A lo largo de la realización del ejercicio, aparecieron varias representaciones sociales construidas por el grupo y por la escuela de acuerdo a lo visto en el marco metodológico, sobre cómo presentan los medios de comunicación a la mujer o al hombre mexicanos promedio de acuerdo a sus características físicas y que es como aparecen más frecuentemente en estos mismos medios, en este caso revistas y periódicos nacionales de gran distribución pero que se extiende, por supuesto, a la televisión y publicidad varia.

Estas representaciones sociales también hablan de cómo se perciben a sí mismos los niños indígenas de Chimalhuacán en relación a lo que consumen en los mass-media, así como a la idea que colectivamente elaboran sobre la identidad y el ser mexicano a partir de estos medios de comunicación.

Así por ejemplo, para la segunda parte del ejercicio, varios alumnos se quejaron de haber tenido dificultad para encontrar en las fotografías de las revistas personas de fisionomía mestiza o indígena, cayendo en la cuenta de cómo muchas veces, si carecemos de un espíritu analítico y crítico, los medios masivos de comunicación nos pueden manipular o imponer sus creencias, puntos de vista y necesidades de consumo, en este caso en concreto un tipo humano que no corresponde con la mayoría de la población en México en varios de sus aspectos, y que por esto mismo pueden generar negaciones y confusiones identitarias.

Para estas representaciones sociales surgidas de muchos de estos medios de comunicación, como lo mostraron varios de los ejercicios y comentarios de los alumnos, en México predominaría un tipo de mujer u hombre de tez blanca con vestimenta occidental y un cierto nivel socio-económico alto, construcción del imaginario proveniente de estos medios de comunicación muy lejana de la realidad.

Sin ser siempre conscientes, varios trabajos de los alumnos también evidencian y reflejan estereotipos asociados a la influencia en ellos de todo esto.

Las figuras de collages realizadas por los alumnos y seleccionadas aquí (Figs. 49-a, 49-b, 49-c y 49-d) representan cuatro tipos de personas diferentes respondiendo a las indicaciones de los dos ejercicios, y ayudaron a los alumnos a entender y a concientizar varios aspectos de la problemática de los medios de comunicación, la diversidad, la pluralidad y la discriminación, pero que también, inconsciente y paradójicamente, pueden personificar estereotipos.

La figura 49-a muestra una mujer de piel blanca y rasgos caucásicos realizada por Roxana, y ella explica:

«Es una persona blanca porque no encontré una persona indígena o mestiza en las revistas, no había ninguna. Viste un pantalón de cuero, unas zapatillas de piel, un cinturón igual y una sudadera de tipo gamuza y según esta persona va de viaje y por eso tiene su maleta.»

La vestimenta seleccionada corresponde aparentemente a un cierto nivel socio-económico más bien alto con accesorios en piel y zapatos de tacón, camisa de gamuza o terciopelo, y una maleta de viaje.

En la figura 49-b Carlos, el alumno que lo realizó, dijo que a quien él estaba haciendo era un indígena y por eso tenía la camisa rota. Le llamé la atención sobre lo que me estaba diciendo, le expliqué que a veces era así pero no siempre, que cualquiera podía tener rota la camisa y muchas veces los indígenas tenían mucha dignidad en su actuar y en su vestir, además de recordarle su propio origen indígena.

Al tratar el tema en la presentación, él habló sobre su pueblo, por lo que creo que efectivamente, a veces recuerdan sus orígenes, a veces no y a veces los niegan conscientemente asociándolos a la pobreza, marginación, exclusión y una discriminación que ellos mismos pueden llegar a practicar con sus pares si niegan y desconocen sus propios orígenes.

El maestro Federico en la entrevista me confirmó estas observaciones e impresiones diciéndome que él todavía había notado en el ejercicio una fuerte presencia de prejuicios y estereotipos de moda y vestimenta, de color de piel y de clase social, por ejemplo.

La figura 49-c es un ejemplo muy interesante que muestra la diversidad étnica y de género, en donde el alumno combinó el rostro de una mujer negra con el cuerpo de un hombre negro. Así lo explicó Alejandro, el alumno que lo realizó: «Puse una cara de mujer morena con el cuerpo de un hombre moreno porque algunas mujeres tienen cara de hombre o al revés y los discriminan y no sería justo.»

A raíz de ello se habló sobre la apariencia física, la diversidad sexual y la discriminación.

La figura 49-d muestra una persona también muy morena vestida con un traje típico de México y revela de nuevo ciertos estereotipos pues Brandon, el niño que lo realizó, explicó que quiso representar a un indígena y asoció la vestimenta tradicional con el color de piel y el origen étnico-cultural. Se platicó de ello en clase revisando cómo, si bien es cierto que en ceremonias tradicionales y en rituales algunos pueblos originarios se visten de determinada manera y es muy importante rescatar y enfatizar estas costumbres, también hay que evitar el estereotipar y el uniformizar a las personas por su origen étnico y ciertas maneras de vestir sin profundizar en el significado cultural de todo ello.

En su propia experiencia con la discriminación, se les preguntó en el cuestionario posterior a la actividad las siguientes preguntas con estas respuestas:

¿Alguna vez te has sentido discriminado por alguien?

De 25 alumnos, 8 de ellos (el 32 %) respondieron que sí. De entre ellos, 3 fueron niñas y 5 niños.

Si es así ¿por cuál razón?

Las niñas respondieron lo siguiente:

1. Porque algunas veces me dicen morena.
2. Porque soy alta y güera.
3. Porque estoy un poco gordita, por fea y por mi nombre.

Los niños respondieron lo siguiente:

1. Porque estoy gordo o pasado de peso.
2. Porque estoy medio morenito.
3. Por moreno y un poco lleno.
4. Por gordito.
5. Por mi piel.

Es sorprendente y preocupante que, dentro de estas discriminaciones reconocidas, 62.5 % hicieran alusión al color de la piel y 50 % a la obesidad, demostrando con estas cifras lo ya trabajado en la actividad plástica. La suma supera el 100 % porque una o varias respuestas combinan ambas características físicas de color de piel y complexión física.

Sobre si ellos mismos habían discriminado y el impacto de la actividad en su propia toma de conciencia de lo negativo de esta práctica, estos fueron los resultados:

¿Alguna vez crees que tú has discriminado a alguien por ser diferente aunque esto no afecte a nadie? Si es así, ¿qué te hace sentir o pensar eso?

De 25 alumnos, 9 de ellos (el 36 %) respondieron así:

Las niñas respondieron lo siguiente:

1. Me siento mal.
2. Porque sí.
3. Mi grupo sí pero yo no.

Los niños respondieron lo siguiente:

1. Nada.
2. Que no fue bueno.
3. Porque a veces se me hace divertido pero está mal.

4. Sería mal que lo discrimine porque a mí no me gusta que me hagan eso.
5. No a nadie, sólo que no me gusta.
6. Mal.

¿Tu grupo y/o tú han tratado mal a algún(a) compañero(a) por tener características diferentes a las de la mayoría? (Escore sólo una respuesta)

Varias veces	Alguna vez	Nunca
5	16	4
20 %	64 %	16 %

¿Hacer el collage te hizo tomar conciencia de que discriminar no es bueno? (Escore sólo una respuesta)

Mucho	Poco	Nada	No contestó
20	2		3
80 %	8 %		12 %

Podemos ver entonces que entre un 20 % y un 64 % han practicado la discriminación de alguna u otra manera, sin percatarse en su totalidad de que esto está mal. Sin embargo también, según estas cifras, el ejercicio del collage tuvo un impacto positivo de concientización ética en un 80 % de los alumnos, lo que resulta bastante alentador.

Desarrollo curricular del collage sobre la diversidad y contra la discriminación

El desarrollo curricular de la actividad se relaciona directamente con el desarrollo social que se acaba de revisar a profundidad y se puede concluir que los alumnos, al realizar el collage, adquirieron una postura crítica frente a lo que les presentan los medios masivos de comunicación y los estereotipos; así mismo reflexionaron sobre los valores éticos y humanos de la solidaridad y el respeto por la diversidad cultural, étnica, de género, sexual, religiosa, etcétera, así como reconocieron y valoraron sus propios orígenes indígenas y la diversidad de su comunidad.

Aquí termina la exposición y descripción del primer estudio de casos cuya comparativa con el segundo estudio de casos, expuesto a continuación, y lo que se concluya de todo ello se verá en el siguiente capítulo.

Estudio de caso 2: Escuela Primaria Indígena Alfonso Fabila, Colombia De Guadalupe, Malinaltepec, Guerrero

Contexto general de la escuela:

La escuela Alfonso Fabila, donde se realizó el segundo estudio de casos, está situada en la localidad de Colombia de Guadalupe, en el Municipio de Malinaltepec, Guerrero.



Figura 50: Mapa de México con un acercamiento al Estado de Guerrero
Fuente: www.google.com.mx/imagenes, 2015

Colombia de Guadalupe

Contexto histórico-geográfico

La localidad de Colombia de Guadalupe se localiza a 1380 metros de altitud sobre el nivel del mar, en la región de Guerrero conocida como la Montaña, y se encuentra a 20 minutos

al oeste de la carretera Tlapa-Marquelia. Sus colindantes son: al sur con la comunidad de Tlapa de Comonfort, al norte con San Miguel del Progreso, al este con Iltateno y al oeste con Totomixtlahuaca. La comunidad cuenta con cuatro colonias anexas que son: Espino blanco, Mesón de Ixtlahuac, Cerro timbre, y Ahuejullo.



Figura 51: Mapa de Guerrero por regiones
Fuente: www.google.com.mx/imagenes



Figura 52: Ubicación en mapa de México de la localidad de Colombia de Guadalupe
Fuente: www.google.com.mx/imagenes, 2015

No hay muchos documentos escritos sobre la historia del pueblo, pero Manuel Damián Jerónimo, el hijo adolescente de secundaria de la familia con quien me quedo, se convirtió en mi colaborador-informante y me compartió lo que logró investigar de su historia de acuerdo a testimonios orales que realizó y presentó en su escuela, y que en parte transcribo aquí:

Su raíz colonial data del año 1787 en que un grupo de personas bajaron del municipio y acamparon en un lugar con mucha hierba santa y ese fue el primer nombre de la localidad, Hierbasanta, y las personas quienes lo fundaron fueron: Diego, Temilitzin, Mónica, Teresa, Baltasar, Bartolomé y Melchor. En el año 1933 y con el tiempo cambió de nombre a Colombia de Guadalupe por el sacerdote Agustín (¿).⁸



Figura 53: Foto del pueblo de Colombia de Guadalupe, en la zona de La Montaña de Guerrero
Fuente: www.google.com.mx/imagenes, 2015

⁸ Fuente. Testimonios orales del pueblo recabados por Manuel Damián Jerónimo. Se buscó así mismo información en el Archivo General de la Nación y en el INEGI sin encontrar nada y tampoco aparece en el libro de Peter Gerhard, Geografía histórica de la Nueva España, 1519-1821.

Información en cifras

La localidad tiene actualmente 1189 habitantes, 592 hombres y 597 mujeres. La relación mujeres/hombres es de 1.008. El ratio de fecundidad de la población femenina es de 3.75 hijos por mujer. El porcentaje de analfabetismo entre los adultos es del 10.26% (5.74% en los hombres y 14.74% en las mujeres, casi el triple en el género femenino) y el promedio de grado de escolaridad es de 6.53 (7.20 en hombres y 5.95 en mujeres).

En Colombia de Guadalupe el 77.46% de los adultos habla alguna lengua indígena, siendo el idioma tlapaneco o me'phaa el que caracteriza a la región.

En la localidad se encuentran 234 viviendas, de las cuales sólo el 0.8% (no llega a dos viviendas) disponen de una computadora, lo que ensancha enormemente la brecha tecnológica del pueblo en relación a localidades con más acceso al desarrollo tecnológico y esto repercute fuertemente en los niveles educativos.⁹

Tabla 12: Datos demográficos de la localidad de Colombia de Guadalupe, Malinaltepec, Guerrero.

Datos actuales	
Clave INEGI	120410004
Clave de la entidad	12
Nombre de la Entidad	Guerrero
Clave del municipio	041
Nombre del Municipio	Malinaltepec
Grado de marginación municipal 2010	Muy alto
Clave de la localidad	0004
Nombre de la localidad	Colombia de Guadalupe

⁹ Fuente: <http://mexico.pueblosamerica.com/colombia-de-guadalupe/> 09/09/2015 9:38m p.m.

Estatus al mes de Julio 2015	Activa					
	2005			2010		
Datos demográficos	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
Total de población en la localidad	592	597	1,189	569	592	1,161
Viviendas particulares habitadas	234			253		
Grado de marginación de la localidad	Alto			Alto		
Grado de rezago social de la localidad	Medio			Medio		
Indicadores de carencia en vivienda						

Tabla 13: Indicadores de marginación del municipio de Malinaltepec, Guerrero

Malinaltepec	2005	2010
Población total	26,613	29,599
% Población de 15 años o más analfabeta	27.67	24.04
% Población de 15 años o más sin primaria completa	43.85	37.21
% Ocupantes en viviendas particulares habitadas sin drenaje ni excusado	61.79	48.65
% Ocupantes en viviendas particulares habitadas sin energía eléctrica	22.83	14.05
% Ocupantes en viviendas particulares habitadas sin agua entubada	60.39	58.90
% Viviendas particulares habitadas con algún nivel de hacinamiento	73.80	67.19
% Ocupantes en viviendas particulares habitadas con piso de tierra	85.23	24.99
% Población en localidades con menos de 5 000 habitantes	100.00	100.00
% Población ocupada con ingresos de hasta 2 salarios mínimos	83.93	79.28
Índice de marginación	2.13402	1.93781
Grado de marginación	Muy alto	Muy alto
Lugar que ocupa en el contexto nacional	50	67

Tabla 14: Indicadores de marginación de la localidad de Colombia de Guadalupe
Fuente: INEGI, <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/contenido.aspx?refnac=120410004,11/10/2015,12:00 p.m.>

Colombia de Guadalupe	2005	2010
Población total	1,189	1,161
% Población de 15 años o más analfabeta	20.07	19.07
% Población de 15 años o más sin primaria completa	34.24	33.39
% Viviendas particulares habitadas sin excusado	44.49	24.11
% Viviendas particulares habitadas sin energía eléctrica	22.47	16.33
% Viviendas particulares habitadas sin agua entubada	45.37	78.80
% Ocupantes por cuarto en viviendas particulares habitadas		1.85
% Viviendas particulares habitadas con piso de tierra	78.85	34.92
% Viviendas particulares habitadas que no disponen de refrigerador	82.82	68.77
Índice de marginación	0.46049	0.33692
Grado de marginación	Alto	Alto
Lugar que ocupa en el contexto nacional		32,416

Como se puede apreciar en las tablas de la CONAPO y del INEGI, el municipio de Malinaltepec, al cual pertenece Colombia de Guadalupe, se encuentra entre los 100 municipios más pobres de los 2,457 que existen en el país, siendo catalogado su grado de marginación como muy alto. Por su parte, también la localidad de Colombia de Guadalupe aparece situada en un nivel entre alto y muy alto de marginación. Sin embargo, según estas tablas, en el ámbito de los servicios básicos como electricidad, tazas sanitarias, y piso de tierra, que es muy insalubre, tanto en el municipio como en la localidad ha habido una notable mejoría entre los años 2005 y 2010, siendo éste el último año registrado en las estadísticas encontradas.

Todas estas desventajas socio-económicas, como ya se dijo acerca de la brecha tecnológica, pueden influir de manera importante en el desempeño escolar de los niños de la localidad.

Forma de gobierno, fiestas y usos y costumbres en Colombia de Guadalupe

De acuerdo al reporte de Manuel Damián Jerónimo, mi colaborador-informante, se gobierna de la siguiente manera: la comunidad de Colombia de Guadalupe tiene un comisario municipal el cual se elige cada año por medio de una asamblea. El comisario es una autoridad que resuelve los problemas de los pobladores, como por ejemplo cuestiones de territorio o asuntos familiares. Los problemas que no puede resolver el comisario, se canalizan a la Comisión Agraria Municipal (organismo independiente del gobierno pero que es reconocido por este), y si la Agraria no los puede resolver, se convoca a una reunión del pueblo para solucionarlos. La comunidad busca equidad de género y tiene actualmente una sub-comisaria mujer.

Tienen diversas costumbres relacionadas muchas de ellas con las fiestas religiosas, como el Día de muertos, el 12 de diciembre, la fiesta grande del 7 al 15 de enero que celebra a la patrona que es la Virgen de Guadalupe o la fiesta del Santo entierro en abril. En ellas, se llevan a cabo actividades y rituales comunitarios en los que participa todo el pueblo como promesas, ofrendas, tequios, danzas, jaripeos, juegos y rezos organizados por las diferentes mayordomías.



Figura 54: Baile tradicional en una fiesta del pueblo
Fuente: www.google.com.mx/imagenes, 2015



Figura 55: Jaripeo durante la fiesta grande de enero
Fuente: www.google.com.mx/imagenes, 2015

La policía comunitaria

El pueblo de Colombia de Guadalupe pertenece al Sistema Comunitario de Seguridad del cual forma parte la Policía Comunitaria (CRAC-PC).

A raíz de la fuerte ola de violencia perpetrada en el estado de Guerrero en la década de los noventa principalmente en las poblaciones más pobres y de origen indígena y la subsecuente impunidad y negligencia por parte de las autoridades gubernamentales, surge en 1995 en las zonas de la Montaña y la Costa chica del Estado, una iniciativa de policía autónoma y comunitaria conformada principalmente por pueblos indígenas de la región.

La Policía Comunitaria es un sistema policiaco independiente del Estado que por inconformidad, se separa del sistema oficial de seguridad y se rige bajo sus propias reglas, mismas que son válidas legalmente, buscando limpiar la impartición de justicia estatal de corrupción e impunidad. La justicia se gestiona bajo el sistema de reeducación de los infractores de la ley y comprende la sanción moral, la participación y el trabajo comunitario bajo los principios de investigar, conciliar, reeducar y la no discriminación. A raíz de su fundación y durante varios años, los índices de delincuencia bajaron notablemente en la región y en los pueblos adscritos a ella.



Figura 56: Policía comunitaria de Guerrero
Fuente: www.google.com.mx/imagenes, 2015

Se trata de una estructura cooperativa entre diferentes comunidades pertenecientes a la Coordinadora Regional de Autoridades Comunitarias (CRAC), que fomenta la colaboración comunal y busca fortalecer la autonomía e identidad indígena de la zona en los ámbitos de las tradiciones, cosmovisiones y lengua" además de los de justicia y seguridad.

La economía

La economía en Colombia de Guadalupe está en gran parte ligada al campo y se sustenta primordialmente en la agricultura: en los cultivos de café, de calabaza, de plátano, de frijol, de maíz y algunas personas se dedican a la apicultura. Una minoría se dedica al comercio pequeño, a algunos servicios como transportes o tienen viveros.

Las escuelas indígenas bilingües rurales"

La educación indígena, bilingüe y rural en México data desde la Colonia, y desde aquella época ya diferían métodos, propuestas y objetivos según la postura ideológica de quien la

10 Fuente: <http://www.revista.unam.mx/vol.15/num9/art68/> 23/09/2015 5:55 p.m.

11 Fuente: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm 25/09/2015 12:25 p.m.

estableciera y la promoviera. Si bien había diferentes posturas al respecto, en un principio gran parte de la Corona Española consideraba a los indios seres inferiores y dudaban que tuvieran alma, mientras los padres misioneros, si bien en aras de una evangelización y conversión cristiana, defendieron su humanidad y buscaron su educación así como su alfabetización al castellano, adentrándose y conociendo así también las propias lenguas vernáculas de los indios. Aunque después ya no se discutió la capacidad intelectual de los indios, si se llegaron a acuerdos en que fueran instruidos, salvo excepciones, solamente en conocimientos religiosos y cristianos esenciales sin demasiada profundidad¹².

En la época de la Independencia y hasta el positivismo porfirista, no se prestó demasiada importancia a la educación indígena, prevaleciendo una visión integracionista del indio, misma que, por diferentes razones, continuó hasta después de la Revolución y favoreciendo, por supuesto, siempre el español como lengua que se enseña y en la que se enseña.

En el México post-revolucionario, como ya se vio, con José Vasconcelos, el *Ateneo de la Juventud Mexicana* y las misiones culturales, predominó una fuerte voluntad de consolidación del estado-nación que, bajo conceptos como la raza cósmica y un mestizaje que definiría a la población nacional, buscaba homogeneizar etnias y pueblos del país.

Si bien diferentes corrientes y visiones en cuanto a la educación indígena jalnearon de alguna manera el panorama nacional en relación a su posición social, a su integración o a su independencia, no es hasta ya bien entrado el siglo XX que las posturas a favor de una mayor autonomía de estos pueblos y su educación cobran cada vez mayor relevancia y se crean diferentes organismos que promueven y difunden sus culturas.

En esta misma línea de la autonomía indígena ha habido investigadores educativos, pedagogos y lingüistas buscando fortalecer la enseñanza bilingüe, y valorar como primeras lenguas educativas las lenguas originarias de los pueblos y etnias que representan sus cosmogonías, visiones, estructuras, idiosincrasias y cultura en general.

¹² Para mayor información sobre este tema que no es el de la tesis, ver: Gonzalbo Aizpuru, Pilar, *El virreinato y el nuevo orden, en Historia mínima de la educación en México*, Dorothy Tanck de Estrada Coordinadora, El Colegio de México, 2010 y Garone Gravier, Marina, Tesis doctoral, Cap. IV, Tesiunamb http://oreon.dgbiblio.unam.mx/F/TSG7PH7EVD7DSaEIXVACQ2BJJILF7CT4YCR-6aQ4QMBFG39SLDP-99537?func=full-set&set_number=014397&set_entry=000001&format=999

Sin embargo, y de acuerdo a los testimonios recabados en ambas escuelas, la indígena urbana y la rural, aún queda mucho por hacer en el sentido de la consideración del carácter multilingüístico de las escuelas urbanas, por ejemplo, así como la valorización y la importancia del lugar de las lenguas originarias y su enseñanza-aprendizaje en las zonas rurales bilingües.

♦ **Escuela Primaria Indígena bilingüe Alfonso Fabila¹³ en Colombia de Guadalupe**

La Escuela Primaria Indígena bilingüe Alfonso Fabila es únicamente de turno matutino, y según indagó Manuel Damián Jerónimo, se fundó en 1974 por los maestros Zenón Sánchez Flores y Lorenzo Martínez. Cuenta con un total de 313 alumnos (144 mujeres y 169 hombres), 14 docentes más un director, Nicolás Merino de Aquino, y el ratio de alumnos a docentes es de 22:1. Tiene así mismo 14 aulas, todas en uso, varias en buen estado pero otras no tanto, debido sobre todo a la humedad y falta de mantenimiento; tiene también 3 baños con tazas sanitarias, letrinas, internet (con muy baja señal), patio, área deportiva y electricidad.

Hay una cooperativa y un comité de padres de familia que se dedica a hacer trabajos dentro de la escuela, como arreglar los baños, pintar las aulas o talar los árboles cuando es necesario. Cuenta con desayuno caliente, sin embargo, como en la escuela de Chimalhuacán, tiene un costo, el precio varía según el tipo de comida que se prepare y no todos los niños lo pueden pagar siempre por lo que hay quienes se quedan sin comer.



¹³ Fuente: <http://escuelas.findthebest.com.mx/l/7776/Alfonso-Fabila-Colombia-De-Guadalupe-41521> 20/09/2015 7:19 p.m.



Figuras 57 y 58: Imágenes exteriores de la Escuela Primaria Indígena Alfonso Fabila, Colombia de Guadalupe, Guerrero

Fuente: Archivo personal de la investigación

♣ **Primer contacto con la escuela**

Hace cinco años, en el 2010, había realizado una breve estancia exploratoria con compañeros de Trabajo social de la UNAM en el pueblo de Colombia de Guadalupe, durante algunos días de unas vacaciones de navidad. Queríamos comprobar la respuesta positiva que los niños de la localidad manifestaban ante actividades de índole artística a las cuales nunca habían tenido acceso. La experiencia, aunque corta, fue exitosa, y los niños trabajaron hermosamente y la disfrutaron mucho; hicimos una pequeña exposición de lo trabajado en la cancha de basquetbol a la que asistieron algunos padres de familia. Un tiempo después supe por mi contacto allá, que los mismos padres habían preguntado qué era lo que seguía, como una incógnita a la vez que un reproche, o así lo sentí yo, de si lo trabajado con los niños iba a tener o no continuidad. En aquel entonces yo no lo sabía pues no estaba becada y no tenía fondos para realizar la investigación por mi cuenta.

Cuando fui aceptada con una beca en el doctorado de la Facultad de Artes y Diseño de la UNAM, ya había establecido muy claramente en el protocolo de investigación que haría parte de la misma en una escuela indígena rural de Guerrero. Afortunadamente pude restablecer el contacto con la localidad de Colombia de Guadalupe, presentarme en la Escuela primaria Alfonso Fabila, ser aceptada por los maestros y el director para trabajar con ellos y saldar así esta especie de deuda moral que yo sentía tenía para con esta comunidad.

A principios de septiembre de 2014 hice un primer viaje para retomar este contacto y presentarme en la escuela, acordando con la comunidad docente volver en octubre para trabajar y reproducir con ellos lo realizado en la escuela de Chimalhuacán. Se sorteó quien de las tres maestras de 2º grado trabajaría conmigo, pero en último momento se cambió quien había quedado por tener métodos disciplinares incompatibles con los míos. Finalmente se quedó la maestra Luz Elena Alonso Cantú. De los maestros varones, entre todos ellos acordaron y escogieron al maestro Fabián Nicolás Martínez de 5º grado para poder replicar y comparar con grados similares los procesos y resultados en relación con la escuela de Chimalhuacán.

♣ **Sobre la lengua y el origen indígena en la escuela**

En las comunidades rurales originarias como lo es Colombia de Guadalupe, la identificación entre lengua (aquí el me phaa o tlapaneco) e identidad indígena es indisoluble y no pueden existir la una sin la otra. El lenguaje, que nombra y hace existir las cosas del mundo y del universo, sustenta su cosmogonía, su relación con la naturaleza y con la tierra, sus vínculos sociales y comunales (basados en la organización comunitaria y en el convivir compartiendo: las fiestas, los ritos, las ceremonias). El maestro Fabián Nicolás Martínez explica muy bien este sentido identitario y de pertenencia anclado en la lengua y en las formas de convivencia:

«La mayoría habla me ppáh en esta escuela, ahorita la mayoría habla, la misma gente habla, es su identidad, no lo pueden perder pues se mantiene la lengua. Se mantiene también la forma de organización de los alumnos, los convivios que se dan, lo que se pueda compartir con ellos de manera que entre maestros y alumnos haya una convivencia de manera general entonces prácticamente esa identidad, o ese estilo de convivio es rescatado de la vieja comunidad. Y ellos aportan pues lo que tienen a la mano, aquí no pedimos nada que repercute de dinero, lo que tengan y eso se acepta de la mano para compartir con todos.»

A nivel escolar, la cuestión del lenguaje y del bilingüismo provoca varias problemáticas derivadas de cierta diversidad en el alumnado ya que algunos niños hablan sólo español, muchos únicamente me phaa y otros ambas lenguas, y aunque todos los maestros son bilingües, el sistema educativo favorece y da prioridad a la enseñanza del español.

Aunado a esto, los programas de estudio en su generalidad están concebidos para la enseñanza-aprendizaje sólo del español, y como me explica la maestra Luz Elena Alonso Cantú, utilizan términos y lenguaje muy elevados o descontextualizan muchas veces los contenidos y el conocimiento de las realidades de los niños del campo y de los pueblos originarios, lo que les dificulta más el aprendizaje.

Por otro lado, los sueldos de los maestros de las escuelas más marginadas del país, que coinciden muchas veces con las rurales e indígenas, son los más bajos. Hay programas gubernamentales para la alta marginación que acaparan las poblaciones más cercanas a los centros urbanos pues tienen más recursos tecnológicos para aplicar las solicitudes, y muchas veces no acaban de llegar a las poblaciones más desprotegidas.

Una población indígena campesina fuertemente enraizada en la tierra

Según también los testimonios de la maestra Luz y del maestro Fabián y mis propias observaciones, los niños de la escuela aceptan en general sin ningún problema su identidad originaria, y es sólo cuando migran a la ciudad por razones económicas que pueden llegar a vivir la discriminación.

Siendo el nivel socio-económico de la localidad y del municipio muy bajo como se vio en las estadísticas, en su mayoría son hijos de campesinos que cuentan con muy pocos recursos materiales pero que, sin embargo, tampoco tienen tantas necesidades creadas ni superfluas como muchas veces se puede ver en otros contextos; esto no excluye el hecho de que muchos padezcan grandes carencias. Están fuertemente ligados a la naturaleza aún, de la que depende su sobrevivencia y su existencia y con la que se identifican espiritualmente. Juegan mucho en el campo y al aire libre, en los árboles, con los animales y entre ellos, y conocen desde muy temprana edad los ciclos naturales y el lenguaje de la tierra. Al estar con sus familiares, con sus padres y hermanos, me dice la maestra Luz, parecen no necesitar mucho más.

La montaña siempre verde, con sus bosques, árboles, arroyos y milpas, bordea verticalmente el pueblo por todos los costados como una presencia ancestral que respirara a su ritmo y así, cual muralla natural, viva y perene, lo arropa y protegiera.

Las condiciones socio-económicas y familiares

Como ya se mencionó varias veces, las condiciones socio-económicas son desfavorables en general, con muchos niños en estado de pobreza, mal alimentados, sin los materiales básicos de estudio, que a veces caminan una hora u hora y media para llegar a la escuela. Sus progenitores a menudo carecen a su vez de los estudios mínimos, a veces no saben leer ni escribir y no pueden así tampoco apoyar a sus hijos en ese sentido.

Sin embargo, contrariamente al medio indígena urbano ya revisado así como al imaginario nacional ya comentado en el marco teórico con Silvia Schmelkes, y todo el conflicto identitario que el ser indígena conlleva en estos contextos y a veces en el país, relacionándolo erróneamente con la pobreza y la falta de cultura, aquí eso no sucede. La localidad de Colombia de Guadalupe no identifica pobreza con origen indígena, ni éste con incultura o ignorancia; se saben de alguna manera herederos de una cultura y tradiciones milenarias, y a la pregunta expresa sobre si se relaciona lo indígena con la pobreza, de nuevo el maestro Fabián me aclara:

El problema económico es muy independiente, el ser indígena es otra cuestión, como cultura propia de nosotros. Ya la cuestión indígena es muy independiente pues aquí no hay fuentes de trabajo, no hay de donde adquirir lo que es lo económico, el dinero ¿no?, ¿dónde? entonces la cuestión económica es muy independiente.

Estudio de caso 2: sub-caso 1. Grupo de 2º grado, maestra Luz Elena Alonso Cantú

A continuación se expondrán las actividades-intervenciones de educación artística replicadas en la escuela de Malinaltepec, Guerrero, según se hicieron en la escuela de Chimalhuacán, Estado de México, para después establecer el estudio comparativo entre ellas, ver similitudes, diferencias y contrastes y así concluir de qué manera la educación de tipo artístico-creativo puede impactar positivamente en estos dos contextos.

Estos ejercicios se realizaron a lo largo de tres estancias de quince días cada una en los meses de octubre y diciembre de 2014 y de febrero de 2015 en la montaña de Guerrero.

El grupo 2º B y la maestra Luz Elena Alonso Cantú

El grupo de 2º grado de la maestra Luz Elena Alonso consta de 18 alumnos, de los cuales 7 son mujeres y 11 son varones. En cuanto a la lengua, la población es diversa y esto puede por momentos generar diferentes ritmos de trabajo en los niños, quienes se van adaptando a lo establecido en los programas, los libros y lo impartido por la maestra Luz. De los 18 alumnos, hay 7 que sólo hablan me'ppha (tlapaneco), 6 que sólo hablan español y 5 que hablan ambas lenguas. Evidentemente, el desempeño no es el mismo en los niños que saben ambas lenguas que en aquellos que tienen que aprender alguna de las dos, y a los que más se les complica es a quienes sólo hablan me'ppha.

Es el segundo año que este grupo está con la maestra Luz. Es un grupo pequeño y esto favorece la atención personalizada de los alumnos. Por las mismas cuestiones de la lengua, se me dificultó al principio un poco la comunicación, tenía que repetir y explicar varias veces los ejercicios y no sabía qué tanto los niños me entendían. El grupo es algo caótico y desordenado, se nota en varios alumnos cierta falta de estimulación, y ante la novedad y motivación de las actividades artísticas, podían reaccionar impulsiva y agresivamente con los compañeros por cuestiones de materiales, espacio o atención, despertando tensiones entre ellos. Sin embargo, ya iniciadas las actividades y familiarizados con la forma de trabajar y con materiales e interés suficientes para todos, y también con mayor confianza hacia mí, los niños respondían muy positivamente a los procesos y con excelentes resultados como se verá a continuación.

Ejercicio 1⁴: Calendario prehispánico y calendario actual

Asignaturas: Exploración de la naturaleza y de la sociedad, Bloque III (p.111). Formación cívica y ética, Bloque III (p. 145).

Tema: Mi comunidad

14 Las asignaturas a las que se hace referencia a todo lo largo de la investigación de estudio de casos provienen del programa de estudios de primaria de la Secretaría de Educación Pública: Programa de estudios 2011. Segundo grado. Educación básica: <http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/index.php/programa-primaria-05/10/2015-10:00-a.m>.

Sub-tema: El pasado y el presente en mi comunidad. Calendario prehispánico y calendario actual.

Objetivos y aprendizajes:

- Identificar cambios en su comunidad a través del tiempo.
- Conocer sobre los antiguos pobladores de su comunidad
- Reflexionar sobre su comunidad actualmente
- Ubicar el concepto del tiempo: el tiempo pasado más remoto y el presente en la vida de su comunidad y de su país.
- Aprender y reconocer diferentes tipos de calendarios.
- Pintar, crear y expresarse con plumones de colores a través de un referente visual como un calendario prehispánico y uno actual.

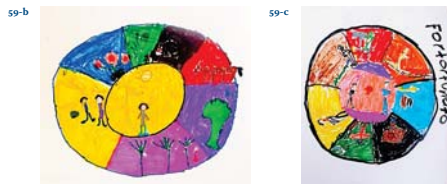
Actividades: Realizar, en varias sesiones de clase, dos calendarios, uno tipo prehispánico y otro actual, en los cuales los niños diferencien una época de la otra y reconozcan el paso del tiempo, qué miden los calendarios y las diferentes formas de vida de su comunidad y de su país.

Materiales: Plumones de colores, cartulina blanca, PowerPoint.

A) Calendario prehispánico

59-a





Figuras 59-a, 59-b y 59-c: Piedra del Sol y calendarios prehispánicos realizados con plumones sobre cartulinas a partir de la piedra del Sol. Colombia de Guadalupe, Guerrero.

Fuente: archivo personal de la investigación. 2015

Descripción: Los niños de Guerrero replicaron el ejercicio que hicieron en Chimalhuacán con el tema de los calendarios prehispánicos con plumones. Se les pasó el PowerPoint pero adaptado a Guerrero y a su comunidad. Venían las mismas imágenes del México prehispánico que vieron en la escuela urbana con los indios tejiendo, en el juego de pelota, sembrando, echando tortilla y la maestra Luz relacionó estas imágenes con su cotidianidad. Se agregaron fotografías actuales de Guerrero y de su pueblo.

Desarrollo artístico en el calendario prehispánico

Aunque al principio les costó algo de trabajo, hubo una buena comprensión de lo formal derivada del modelo de la piedra del sol, y todos los alumnos lograron realizar los dos círculos y las divisiones que conformaban su propio calendario (Figuras 59-a, 59-b y 59-c).

Si bien casi todos lograron acabar, si hay notorias diferencias en la mejor factura de unos que de otros e insistí mucho en terminarlo lo mejor posible, y el contraste entre hacerlo bien y mal pues creo que en general, al exigirles, ellos mismos acaban estando más estimulados y motivados.

El tema o actividad que más reprodujeron los niños en sus pinturas en relación a las imágenes vistas en el PowerPoint fue la del juego de pelota prehispánico (Figuras 60-a a 60-e), seguramente porque, aunque es algo muy común en cualquier contexto, lo es aún más en el medio rural donde los niños, al no contar con demasiada tecnología o recursos materiales ni casi juguetes, como ya se vio, juegan mucho al aire libre y entre ellos y practican mucho los juegos grupales de pelota, sean fútbol, vólibol o basketbol.



Figuras 60-a, 60-b, 60-c, 60-d y 60-e: Imagen del juego de pelota que vieron los alumnos y varios ejemplos de las interpretaciones que hicieron de éste en los calendarios del pasado que nos hablan de su propia cotidianidad.

Fuente: archivo personal de la investigación. 2015

También varias imágenes representan aspectos de la naturaleza como árboles, flores, animales, confirmando este fuerte lazo que tienen estos niños con ella.

Se pudo advertir que a varios alumnos entre aquellos que casi sólo hablan en náhuatl, les cuesta hablar español, sin embargo lo entienden, y entienden las imágenes por supuesto, y me pregunto ¿qué tanto las imágenes de alguna manera son un lenguaje universal? Creo que sí lo son y que el gran alcance que esto les confiere está subestimado.

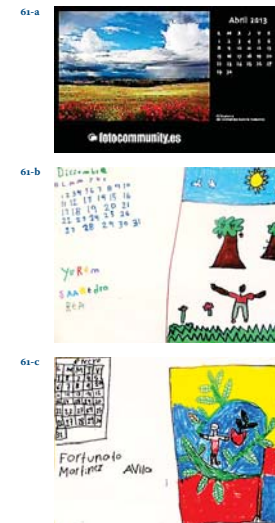
Desarrollo social y curricular en el calendario prehispánico

En cuanto a los desarrollos social y curricular del ejercicio, lo más relevante fue la asociación que lograron hacer los niños entre varias de las actividades que realizaban sus antepasados con otras que en su cultura y comunidad se siguen haciendo, como sembrar, echar tortilla, el juego de pelota, el tejido. Esto los ayuda a reforzar y dignificar su sentido histórico y de identidad.

Así mismo, escuchando el audio de la evaluación grupal posterior del ejercicio, pude constatar, al preguntarles a los niños para qué servían los calendarios y de qué época eran los que habían pintado, que casi todos ubicaron que los calendarios medían el tiempo, los días, los meses y los años, y que el que habían realizado ellos era un calendario de la época de antes, es decir del tiempo pasado.

B) Calendario actual

Descripción: Igual que en Chimalhuacán, les mostré a los niños un calendario actual en contraste con el calendario azteca para ubicar el tiempo pasado y el presente. La mayoría los conocía y expliqué la actividad: realizar una pintura con plumones del lugar donde viven y lo que más les gusta hacer, con su mes de nacimiento.



Figuras 61-a, 61-b y 61-c: Ejemplos de calendario mensual y calendarios actuales con su mes de nacimiento realizados por los niños con plumones sobre cartulina.

Fuente: archivo personal de la investigación. 2015

Desarrollo artístico en el calendario actual

Casi todos los alumnos terminaron la actividad, se esforzaron y lo hicieron de la mejor manera que pudieron con productos bastante buenos.

Los trabajos en general están bien acabados y los niños se expresaron libre y espontáneamente en ellos, con gran efusión de colores y fuerza expresiva, sin miedos ni inseguridades, relacionando muy acertadamente el tema de la actividad con su vida cotidiana (Figuras 61-b y 61-c).

Desarrollo social en el calendario actual

El vínculo con la naturaleza reflejado en las representaciones pictóricas

Lo que más llama la atención de las representaciones del calendario contemporáneo de los niños de la montaña de Guerrero es la presencia constante de la naturaleza vinculada a su vida diaria, a su cotidianidad contextual, y en este caso a su identidad indígena que los hace concebirse como hijos de la madre tierra a la que aún están sujetos umbilical y ontológicamente.



Figuras 62-a, 62-b, 62-c, 62-d, 62-e y 62-f: fragmentos de varios de los calendarios actuales con montañas, árboles, animales, sembradíos, flores, que reflejan la importancia de la naturaleza y el campo en la vida de los niños del pueblo de Colombia de Guadalupe en Guerrero.

Fuente: archivo personal de la investigación. 2015

Viendo en un receso a varios niños de este grupo de 2° Grado jugar, se trepaban a un árbol y cada uno de ellos era una fruta que ella o él escogían; alguno de ellos nombraba la fruta, y la niña o el niño que la encarnaba se dejaba caer al suelo como si ya estuviera madura y en eso consistía el juego y lo gozaban enormemente. Al mirarlos, pensé que era una hermosa metáfora de la simbiosis que existe entre esta población campesina y la naturaleza.

A la pregunta expresa sobre su actividad favorita para representarla en el calendario, de las 16 pinturas realizadas, 14 de ellas (es decir el 88%) estaban relacionadas con elementos naturales u ocupaciones relativas al campo y a la tierra, como sembrar, cosechar, vender frutas y verduras, jugar en los árboles, regar las flores. También aparecen constantemente imágenes como la montaña, diferentes animales, árboles, flores, la milpa, sembradíos y frutas como se puede apreciar en las fotografías (Figuras 62-a a 62-f)

Desarrollo curricular/aprendizaje significativo en el calendario actual

Al escuchar el audio de la evaluación final de cierre sobre todas las actividades, se puede apreciar que en realidad los alumnos sí aprendieron bastante y de forma significativa, pues les pasé imágenes de los dos calendarios que realizaron y supieron distinguir el calendario antiguo con sus nombres del calendario azteca o prehispánico y el de hoy. Relacionaron también los pueblos prehispánicos como sus antepasados, y que la diferencia con el otro calendario que hicieron y el actual, era que el primero era de *antes* y el segundo de *ahorita*, en sus propias palabras.

Así mismo, ubicaron que los calendarios miden eso, los días y el tiempo, y en todos aparecen los números debajo de las iniciales de los días como las hojas de los calendarios mensuales que les mostré.

Ejercicio 2: El tema de mi comunidad trabajado con mis familiares

Asignaturas: Exploración de la naturaleza y de la sociedad, Bloque II (p.110) y Bloque III (p.111). Formación cívica y ética, Bloque III (p. 145).

Temas: Mi vida diaria. Mi comunidad. Fiestas y tradiciones de mi comunidad.

Sub-tema: El lugar donde vivo está en México.

Objetivos y aprendizajes:

- Identificar el nombre y la entidad donde se encuentra su pueblo.
- Recuperar referencias y experiencias de los niños sobre su comunidad.
- Reconocer aspectos, características, costumbres y tradiciones de su pueblo.
- Fortalecer los vínculos familiares y de identidad a través del trabajo conjunto y del conocimiento y representación visual de la comunidad a la que pertenecen.

Actividad: Realizar junto con los padres o familiares una composición sobre lo que más les gusta de su comunidad, incluyendo fiestas, costumbres, paisajes o lugares.

Materiales: Gises, agua, cartulina blanca.

Descripción: En la escuela de Chimalhuacán, Estado de México, trabajaron el tema de la migración con los padres, y fue escogido por los maestros al ser un tema muy sensible por la misma conformación migrante de la población, desde el interior de la República hacia la zona conurbada o de México hacia los Estados Unidos. Sin embargo, en la localidad de la montaña de Guerrero el fenómeno de la migración no es tan común por lo que se decidió mejor trabajar con los familiares el tema de su propia localidad, la naturaleza, los diferentes lugares, costumbres y tradiciones o lo que les gusta más.

Sólo llegaron cuatro padres de familia por lo que se formaron equipos con cuatro o cinco niños cada uno más un adulto. Les pedí que escogieran un tema que tuviera que ver con su tierra, con su pueblo, alguna tradición, fiesta, paisaje o lugar que les gustara mucho.

Pintaron la montaña con árboles, animales varios como jabalíes, culebras, pájaros, alacranes y otros de la zona. Hicieron también el tema de la Navidad y el de la escuela. Otro equipo representó la fiesta grande de enero, con el rodeo o jaripeo y el castillo de juegos pirotécnicos (Figuras 65-a, 65-b, 65-c y 65-d). Al final hicimos pasar a los alumnos al frente y explicar por equipo lo que habían pintado.



Figuras 63 y 64: fotografías de los niños de Guerrero trabajando con los familiares y exponiéndolo en clase.

Desarrollo artístico en la composición plástica sobre el pueblo o la comunidad

Los padres de familia pintaron la mayor parte de las cartulinas y guiaban a los equipos, pero en general todos los niños participaron coloreando o también creando, en un ambiente alegre y respetuoso. Se puede apreciar la mano e intervención adulta en los trabajos por las mismas composiciones y esquemas más complejos y detallados, sin embargo, también predomina una cierta ingenuidad en el dibujo ya comentada en Chimalhuacán, como si el desarrollo artístico de los padres y de los adultos en general, no sólo en estos contextos sino en todos, se detuviera en la niñez por falta de práctica y estimulación. Aun así, se puede

apreciar en trabajos como el de la montaña (Figura 65-a) y en los otros también aunque en menor medida (65-b, 65-c y 65-d), una gran intuición de los colores, las formas y la disposición de los elementos en el espacio que muestran un gran sentido y sensibilidad de lo artístico, de lo creativo y de lo imaginativo.

Desarrollo social en la composición plástica sobre el pueblo o la comunidad

El mayor impacto de este ejercicio artístico se dio en el desarrollo social de los alumnos por diversos motivos.

El primero fue el fortalecimiento de vínculos, tanto familiares como grupales y comunitarios, por medio de la actividad artística y sus temáticas relacionadas con el pueblo, su naturaleza, tradiciones y fiestas.



Figuras 65-a, 65-b, 65-c y 65-d: representaciones pictóricas con el tema de su comunidad realizadas junto con los padres de familia o familiares

Fuente: archivo personal de la investigación. 2014

En el ámbito familiar, los niños que trabajaron con los padres lo disfrutaron enormemente y estuvieron muy motivados, y los padres se enteraron mejor de lo que hacen sus hijos en la escuela y convivieron de una manera diferente a la habitual con ellos. Los niños cuyos padres no fueron, que era casi la mayoría, también participaron gustosos con los otros niños y con los adultos. Era la primera vez que los alumnos trabajaban de esta manera, interactuando con los padres y los adultos y se les notó muy estimulados, creativos y bien integrados. En lo grupal, la actividad favoreció mucho la socialización y el trabajo en equipo armonioso y productivo y entre todos los miembros de cada equipo se pusieron de acuerdo y organizaron el trabajo. Fue significativo que los padres presentes preguntaran cuánto iban a durar estas actividades artístico-educativas y cuándo regresaba yo para continuar. Entendieron muy bien su importancia para el desarrollo integral de sus hijos y comentaron que estaban dispuestos a cooperar con algo de dinero para juntar material para las clases de arte.

Los temas y su representación impulsaron el conocimiento y valoración de su propio contexto comunitario y de la cohesión identitaria. Al pintar su localidad, algunas costumbres, tradiciones y el entorno que todos reconocen, los alumnos visualizaron su mismo lugar de origen y de pertenencia, así como el orgullo de ser parte de ahí. Una vez más es claro cómo los convivios del pueblo como la fiesta grande de enero o los festejos navideños, tan arraigados entre los pueblos indígenas, consolidan los nexos comunitarios, como ya lo comentaba el maestro Fabián Nicolás. De nuevo también se puede observar el fuerte lazo con la naturaleza en las imágenes realizadas, en las cuales aparece la omnipresente montaña, la fauna local, los árboles, el río, las flores (Figuras 65-a a 65-d).

Desarrollo curricular en la composición plástica sobre el pueblo o la comunidad

La actividad de educación artística-visual sobre su comunidad realizada junto con algunos padres de familia enriqueció mucho a los alumnos en un sentido de aprendizaje significativo pues, por medio de ésta, integraron visual y narrativamente el conocimiento que tienen de su contexto con sus propias experiencias y vivencias en relación a la naturaleza, su escuela, las fiestas y su pueblo. Representaron cuatro espacios y momentos relevantes de la vida comunal como son: la Navidad y la fiesta grande de enero; el campo y la tierra tan funda-

mental para ellos al pintar la montaña con sus animales; y por último la escuela, centro de aprendizajes, de posibilidades y latentes esperanzas para un futuro mejor. Hay que resaltar que el tema de la escuela lo haya escogido una madre de familia que no sabe leer ni escribir.

Así mismo, los puntos de vista y la información aportada por los padres de familia ampliaron las perspectivas y saberes de los alumnos sobre su entorno y su medio ambiente.

Por otro lado, cuando los niños pasaban al frente por equipos para explicar su composición plástica, desarrollaban la expresión oral y fortalecían su auto-confianza en un ambiente de respeto y aprobación. Al trabajar, hablar y exponer frente a algunos adultos del pueblo y tener su atención, los niños se sintieron escuchados y valorados, y esto los dota de herramientas y recursos para en un futuro poder defender sus derechos y dignidad.

Al revisar la evaluación final mostrándoles a los alumnos las imágenes de lo pintado como estímulo dos meses después de realizarlo, respondían con entusiasmo y seguridad al recordar qué habían creado y con quiénes, especificando detalles de una experiencia que no habían tenido antes y que evidentemente se les grabó positivamente en la memoria.

Ejercicio 3: Mosaico sobre la naturaleza en México y sus paisajes

Asignaturas: Exploración de la naturaleza y de la sociedad. Bloque II (p.111)

Tema: Exploramos la naturaleza. Diversidad natural: Desiertos, bosques, montañas, selvas y mares.

Objetivos y aprendizajes:

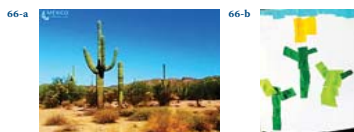
- Que los niños conozcan la diversidad natural de México a través de fotografías y de la realización de un ejercicio plástico.
- Promover que identifiquen las diferencias entre bosques, selvas, montañas, desiertos y mares y reconozcan sus principales características.
- Que conozcan la técnica artística del mosaico con papel lustre.
- Que se organicen y se pongan de acuerdo para distribuir temas y optimizar tiempo y materiales.

Actividad: Realizar un mosaico de papel lustre recortado con el tema de la diversidad natural en México

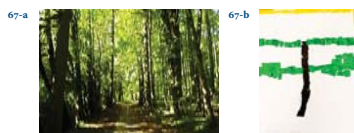
Materiales: Papel lustre de diferentes colores, tijeras, pegamento, cartulina blanca, PowerPoint

Descripción: Se les enseñó a los niños de 2º grado el PowerPoint de la naturaleza de México y sus diferentes paisajes: el desierto, el bosque, la selva, el océano y la montaña, y se les explicó que tenían que hacer un mosaico con papel lustre de alguno de esos paisajes naturales. Se les puso un ejemplo y luego se les repartió el material, lo que llevó bastante tiempo.

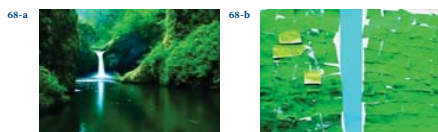
Los niños no empezaban a trabajar, se tardaron un rato en hacerlo y no sabía si me estaban entendiendo bien. Los apuré un poco y varios me pedían volver a ver la imagen. El desarrollo de la actividad y desempeño de los niños fue algo irregular pues unos lo hicieron muy bien mientras que otros no tanto, y no sé si tiene que ver con la lengua, aunque es un fenómeno común en cualquier grupo. Me di cuenta que la mayoría sí entendía pero resolvían a diferentes ritmos. Algunos trabajos se parecen a los de Chimalhuacán en su forma, en la resolución o en la síntesis y otros son muy diferentes (Figuras 66 a 70).



Figuras 66-a y 66-b. Desierto: Foto que se les mostró e interpretación de un niño.



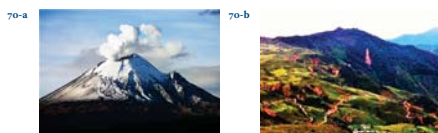
Figuras 67-a y 67-b. Bosque: Foto que se les mostró e interpretación de un niño. Muestra una gran síntesis en la interpretación.



Figuras 68-a y 68-b. Selva: Foto que se les mostró e interpretación de una niña. Es muy parecida a la representación realizada en Chimalhuacán, hay una gran síntesis formal en la cual la cascada es representada únicamente por una franja de papel azul y el resto de la selva en mosaicos verdes.



Figuras 69-a y 69-b. Océano: Foto que se les mostró e interpretación de un niño



Figuras 70-a, 70-b, 70-c. Montaña: a la izquierda aparece la foto que se les mostró a los niños, a la derecha una foto de la montaña de Guerrero que no vieron en el PowerPoint y la interpretación de una niña que se parece más a la segunda foto que no vio. La niña prefirió representar la montaña que ella conoce, ve y vive en su pueblo de Guerrero, confirmando una vez más el carácter muchas veces empírico del conocimiento en los niños.

Fuente: archivo personal de la investigación. 2014

Desarrollo artístico en el mosaico sobre la diversidad natural en México

Los alumnos trabajaron concentrados e interesados. Algunos se organizaron para repartir y aprovechar el material y el tiempo cortando entre todos el papel y compartiéndolo.

Aunque el desempeño fue algo desigual, sobre todo por los ritmos de trabajo, y algunas composiciones quedaron inconclusas, en general trabajaron bastante bien demostrando un adecuado entendimiento global de la actividad.

De nuevo en varios de los trabajos destaca la gran capacidad de síntesis desplegada por los niños y que la técnica del mosaico favorece, como se puede ver en los ejemplos de las figuras mostradas, sobre todo de los paisajes del bosque y de la selva (Figuras 67-b y 68-b), que recrean con gran sencillez lo percibido.

Si bien varios alumnos pidieron volver a ver las imágenes, la mayoría trabajó a partir de una sola vista del PowerPoint y de ahí surgieron las interpretaciones que revelan esquematizaciones claras, sólidas y creativas, y sugieren una audaz e imaginativa comprensión visual de las formas.

Desarrollo social en el mosaico sobre la diversidad natural en México

Con excepción de algunas peleas normales por el material, los niños convivieron armónica y colaborativamente en mesas de trabajo de cuatro o cinco alumnos. Tuvieron que llegar a acuerdos al escoger los paisajes para representar y en algunas mesas hasta se organizaron para repartir el trabajo recortando cada uno un color diferente y así optimizar el tiempo.

Al hablar de la montaña, identificaron acertadamente que es ahí donde ellos viven y varios querían hacer esa imagen reafirmando de nuevo el sentido de pertenencia e identidad, ahora en relación a los paisajes que conocen y les son familiares, y de nuevo a su tierra y a la naturaleza.

Hubo un caso que se escogió como ejemplo que muestra la importancia del contexto y lo vivencial en el aprendizaje infantil, y en el cual la niña realizó el mosaico de la montaña que ella conoce y vive, la que ve todos los días, verde, café, amarilla y roja, y no la que pasó y ella vio en el PowerPoint, que es un volcán café y blanco (Figuras 70-a, 70-b y 70-c).

Los niños de cada equipo pasaron al pizarrón para explicar y socializar su composición frente al grupo y lo hicieron de manera ordenada y amable, desarrollando así habilidades sociales y de buena convivencia, además de ayudarlos a desinhibirse y ganar confianza en ellos mismos.

Desarrollo curricular y aprendizaje significativo en el mosaico sobre la diversidad natural en México

Todo este ejercicio se basa en gran parte en la interpretación visual del mundo y de las imágenes que rodean a los alumnos y fue una amplia demostración de ello. Los niños vincularon continua y creativamente lo que ya sabían de la naturaleza de México y de su medio con lo que vieron en las imágenes del PowerPoint y lo que la actividad les proponía. En los procesos mentales desarrollados hay síntesis, abstracción, invención, asimilación y organización de la información visual, para recrearla en algo nuevo y personal relacionado con los conceptos y contenidos aprendidos, y con las propias experiencias y vivencias.

Escuchando el audio de la evaluación final realizada unos meses después de que hicieran el mosaico, los niños contestaban al unísono cuáles eran los diferentes paisajes de la naturaleza del país revisados en el ejercicio, confirmando así el aprendizaje significativo que generaron a partir de la actividad. De igual manera, varios ubicaban las acciones de recortar los papeles y pegarlos para hacer el mosaico.

• Ejercicio 4: Mural sobre mi escuela

Asignaturas: Exploración de la naturaleza y de la sociedad, Bloque V (p.113). Formación cívica y ética, Bloque III (p. 145)

Tema: Conocemos y mejoramos nuestra comunidad

Sub-tema: Mi escuela

Objetivos y aprendizajes:

- Reconocer físicamente los espacios escolares y representarlos de diferentes maneras.
- Conocer y valorar su comunidad escolar cohesionando así al grupo.
- Realizar un proyecto artístico grande y en equipo por fases e integrarlo entre todo el grupo como un mural.
- Revisar diferentes técnicas artísticas utilizadas a lo largo del curso escolar.

Actividad: Realizar en equipos y todo el grupo un mural sobre su escuela

Materiales: Cartulinas, lápices de grafito, gomas, gises, crayones, lápices de colores, plumones, pinturas acrílicas, pinceles, vasos de plástico, godetes, papel kraft, pegamento, tijeras.

Descripción: El ejercicio se realizó en tres sesiones correspondientes a tres fases, como en la escuela de Chimalhuacán.

Fase 1: los niños dibujaron con lápiz de grafito sobre cartulina blanca, y por equipos de 4 o 5 niños, varios lugares exteriores e interiores de la escuela. Algunos equipos trabajaron afuera viendo lo que estaban dibujando y otros desde dentro del salón, sin ver directamente pero recordando e imaginando los lugares (Figuras 71-a y 71-b).



Figuras 71-a y 71-b. 1ª fase del mural: bocetos por equipos de la escuela a partir de lo que veían y de lo que recordaban o imaginaban.

Fase 2: Los alumnos colorearon con plumones, gises y crayones los dibujos realizados y los recortaron para acomodarlos en el mural. Estos materiales ya los conocían pues habían trabajado anteriormente con ellos (Figuras 72-a y 72-b).



Figuras 72-a y 72-b. 2ª fase del mural: recortar y colorear los diferentes elementos de la composición sobre la escuela.

Fase 3: Compusieron y pegaron entre todos las figuras ya coloreadas para conformar el mural en su totalidad. Pintaron con pinturas acrílicas el resto del mural (Figuras 73 y 74).



Figura 73: 3ª fase del mural: el proceso de realización del mural en donde participaron todos los alumnos juntos.



Figura 74: 3ª fase del mural: mural terminado.

Fuente: archivo personal de la investigación.2014

• Desarrollo artístico en el ejercicio del mural sobre la escuela

En el ejercicio del mural los niños revisaron las técnicas aprendidas hasta ese momento como crayones de cera, plumones de colores, dibujo a lápiz, pinturas acrílicas y collage.

Experimentaron con la combinación de todas ellas y demostraron que las habían aprendido y asimilado muy bien para saberlas utilizar de nuevo en diferentes situaciones.

En la primera fase del dibujo a lápiz sobre cartulina (Figuras 71-a y 71-b), y de la misma manera que se hizo en la escuela de Chimalhuacán, algunos equipos dibujaron afuera copiando directamente lo que estaban viendo y otros dibujaron dentro, representando las imágenes a partir de la memoria y la imaginación. A la hora de las entrevistas-evaluaciones que se les hicieron, se puede constatar que varios de los niños, aunque no todos, eran conscientes de su proceso de elaboración de las imágenes ya fuera a partir de lo visto, de lo recordado o de lo imaginado. Los resultados en realidad no varían mucho, y a esta edad de la infancia se construyen en general las imágenes a partir de las tres acciones de observar, hacer memoria e inventar o imaginar.

Otro aspecto en el ámbito de lo artístico que la actividad del mural les permitió explorar fue el trabajar en gran formato a la hora de pintar el mural. En el papel kraft de 3 metros x 1 metro, los niños, aunque algo apretados, sí podían visualizar, expandirse y experimentar una dimensión espacial mucho más grande a la que no están acostumbrados (Figuras 73 y 74).

Conocimiento local: los colores predominantes en el trabajo de los niños de Guerrero fueron el verde, el café, el azul y el naranja, correspondientes a colores de la escuela pero una vez más, también de su entorno y de los paisajes naturales que los rodean. Verde y café es casi toda la montaña, la tierra a su alrededor, los árboles; azul el cielo limpio que se alcanza a ver desde cualquier parte del pueblo, nada lo obstaculiza; naranja están pintadas varias paredes de la escuela pero también es un color que domina en los paisajes de la zona en algunas épocas del año por el color rojizo de la tierra mojada. Al centro de la composición, como en realidad existe en el medio de la escuela, hay plantado un gran y frondoso árbol de enorme tronco (Figura 74).

Conocimiento universal: la composición y el esquema del mural de la escuela son complejos, con varios elementos y técnicas para integrar en un espacio amplio y fueron resueltos de manera armoniosa y expresiva a la vez, con un orden establecido donde aparecen el comedor, la cancha de basquetbol, el patio, los salones. Los alumnos demostraron una gran comprensión del espacio y su distribución es equilibrada. Como en la escuela de Chimalhuacán, utilizaron el sistema del «doblado hacia arriba» que permite ver la pintura desde arriba y desde abajo y que es mencionado por Lowenfeld, el cual define como *el proceso de crear un concepto de espacio dibujando los objetos perpendicularmente a la línea de base, aun cuando parezca que estos objetos están dibujados de forma invertida* (Lowenfeld 1980: 181). Este sistema refleja perfectamente la experiencia subjetiva de los niños en el acto de pintar y que los hace ubicarse, a todos y a cada uno de los que estaban trabajando, en el centro de la escena (Figuras 73 y 74).

Desarrollo social en el ejercicio del mural sobre la escuela

Los niños trabajaron muy ordenadamente y en general supieron ponerse de acuerdo, llegar a consensos, respetarse y ceder algunas veces. En las entrevistas sobre lo trabajado, se logra apreciar que varios de ellos fueron conscientes de que hay que respetar cuando se trabaja en equipo, y de que colaborando entre todos muchas veces se obtienen mejores resultados.

Hubo en todo momento cooperación y trabajo conjunto en todas las fases del ejercicio y en la parte final del mural en que todos comparten el papel kraft, pegando lo ya hecho y pintando el resto, se coordinaron bastante bien para completar de la mejor manera la totalidad de los elementos en un todo integrado.

Desde el punto de vista de la maestra del grupo Luz Elena Alonso, esta participación común y de ayuda en los equipos, mejora la socialización entre los alumnos ya que:

(...) generan respeto, tolerancia, porque se ayudan o se dicen entre ellos qué van a hacer y trabajan en equipo y generan mejor convivencia. He visto que están más atentos y que se ayudan. Estas actividades fortalecen mucho la interacción entre ellos, el respeto, la colaboración, sí lo noto.

Desarrollo curricular y aprendizaje significativo en el ejercicio del mural sobre la escuela

Todo el proceso de dibujar y pintar el mural suscitó en los alumnos un conocimiento empírico de su escuela y varios de ellos, en la entrevista, confirmaron que antes de realizar el mural no la conocían completamente pues en su percepción la concebían muy grande. Al recorrerla para dibujarla y pintarla después, la observaron, abarcaron y vivieron de otra forma (Figuras 71 a 74).

El ejercicio colectivo también permitió, tanto en la fase de dibujo y recortado por equipos de 4 o 5 como en la fase final en la que todos participaron integrando y pintando juntos sobre el papel kraft, desarrollar el sentido de organización y de toma conjunta de decisiones, aspectos y principios que en un momento futuro de su vida diaria y escolar podrían volver a aplicar beneficiándoles mucho.

En el área psicomotriz y perceptual, y como ya se vio en el apartado del desarrollo artístico, el trabajar viendo y copiando o recordando e imaginando, así como la expansión corporal que motivó la dimensión final del mural de 3 metros x 1 metro, les permitió a los niños experimentar físicamente el espacio de representación con movimientos más amplios y libres.

En cuanto a la apropiación de la información y el conocimiento despertado en los alumnos gracias a esta manera de trabajar en general, pero aplicado al caso del mural en particular, de nuevo un testimonio de la maestra Luz sobre el tipo de aprendizaje que ella ha observado a partir de estos procesos artísticos-educativos resulta esclarecedor y contundente:

«No es lo mismo decirles esto es una montaña y que nada más la vean a que ellos mismos la pinten y le pongan cosas que ellos ven en una montaña o que ellos creen que puede haber en una montaña. Aprenden más relacionando todo desde la observación, la manipulación de materiales y la confrontación entre ellos mismos de ideas, unos dicen hay esto y otros salen diciendo no, también hay esto y así van formando un aprendizaje más completo.»

Estudio de caso 2: sub-caso 2. Grupo de 5° grado, maestro Fabián Nicolás Martínez

El grupo 5° B y el maestro Fabián Nicolás Martínez

El grupo de 5° grado del maestro Fabián Nicolás Martínez tiene 23 alumnos de los cuales 11 son mujeres y 12 varones, por lo que es bastante equitativo en lo relativo al género.

Aunque algo dispersos en cuanto a la atención y tendiendo a interrumpir por momentos, el grupo en general trabaja muy armoniosamente y tienen grandes habilidades y destrezas manuales y artísticas.

El maestro Fabián tiene mucha vocación y genera un muy buen ambiente en el grupo sin por ello perder su autoridad, y eso a su vez propicia buenas condiciones de trabajo. Ya lleva 19 años trabajando en esta escuela y me comenta que antes había aún menos recursos que ahora pues, de alguna manera, los programas gubernamentales de apoyo sí ayudan con ciertos insumos materiales y comidas. Aun así, las mayores dificultades provienen de la falta de recursos, y también algunas veces de la falta de estudios o de apoyo de los padres.

Si bien por momentos siento al grupo con carencias de estimulación a la hora de participar y responder, no es así a la hora de trabajar, donde demuestran una muy buena comprensión de lo revisado teóricamente y de las indicaciones dadas.

Son también, como en Chimalhuacán, niños de entre 10 y 12 años, no lejos de entrar a la pubertad, inquietos, inteligentes, muy físicos y que se muestran muy motivados por las actividades artísticas.

Ejercicio 1: Árbol genealógico

Este ejercicio del árbol genealógico no proviene del programa de estudios nacional de 5° grado, sino del libro de texto de lengua indígena para la elaboración de programas que también se ocupa en la Escuela Primaria Indígena bilingüe Alfonso Fabila. En este libro, se propone un trabajo de carácter escrito con nombres de familiares y parentescos, y se retomó la idea para hacerlo plásticamente por etapas desde la asignatura de educación artística y terminarlo significativamente con la ayuda y colaboración, de ser posible, de algún familiar. Se trataba de reflexionar sobre su historia y lazos parentales en donde el alumno

identificaría a sus familiares y ascendencia, su misma migración, parientes migrantes o relaciones matrimoniales con otras personas, regiones o culturas.

Asignaturas: Lengua y cultura indígenas (Libro de lengua indígena SEP, parámetros curriculares p. 52). Formación cívica y ética, Bloque I (Programa de estudios 2011, 5° grado, p. 174, p. 191)

Tema: Las prácticas del lenguaje vinculadas con la vida familiar y comunitaria. Niñas y niños que construyen su identidad.

Subtema: Lazos familiares, construcción y reforzamiento de la identidad.

Objetivos y aprendizajes:

- Investigar sobre la historia familiar y comprender la importancia que tienen los lazos de parentesco o lazos más cercanos en la vida social de la comunidad.
- Comprender la importancia de estos lazos para entender quiénes somos.
- Escribir los nombres de estas relaciones y los nombres propios de sus parientes y grupo social más cercano.
- Realizar autorretratos y retratos de los parientes más cercanos con diversas técnicas de expresión plástica, como crayones de cera, plumines, scratch, pintura acrílica.
- Conocer lo que es el arte objeto y la instalación artística y realizar uno con el tema del árbol genealógico de su familia.

Actividades: Realizar en etapas una instalación o arte-objeto de un árbol genealógico familiar con diversas técnicas de expresión artística.

Materiales: 1°: Gises y cartulina blanca. 2°: Pintura acrílica, pinceles, godete, vasos de plástico y cartulina. 3°: Crayones de cera y cartulina. 4°: Crayones de cera, pintura acrílica negra, godete, cartulina opalina y palillo de dientes. Árbol: Ramas, yeso y/o cemento, alambre, cinta adhesiva, botes o macetas de plástico, PowerPoint.

Descripción: Como en Chimalhuacán, esta actividad fue un proyecto de seis sesiones de dos horas cada una en las cuales los niños fueron realizando, con diferentes técnicas abajo mostradas, un autorretrato y los retratos de sus padres, hermanos y abuelos. Se les mostraron como referentes retratos realizados por artistas mexicanos reconocidos como Diego

Rivera y Tina Modotti (Figuras 75 y 76). La diferencia fue que en la escuela de Guerrero, al ser el trabajo de campo condensado, hicieron el proyecto en una semana y media y no en seis semanas como en Chimalhuacán. Exploraron y experimentaron diferentes técnicas y recursos artísticos, desde plástico-visuales a objetuales y conceptuales. En la última sesión, acompañados de algún familiar que los ayudó, hicieron un árbol genealógico con ramas, una cubeta o bote relleno, a diferencia de la escuela urbana, con piedras o tierra roja humeda muy abundantes aquí y que fue idea del maestro Fabián. Plantaban, por así decir, la rama principal donde situaban el autorretrato y la imagen de los hermanos, e iban agregando y colocando los retratos de sus padres y abuelos maternos y paternos en las ramas que se bifurcaban. Al final, se les aplicó un cuestionario a los alumnos para evaluar los procesos, los aprendizajes y el impacto de la actividad o proyecto.

Ejemplos de retrato mostrados a los alumnos:



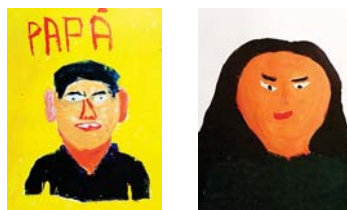
Figura 75: Retrato de una mujer por Diego Rivera
Figura 76: Retrato de J.C. Orozco por Tina Modotti
Fuente: www.google.com.mx

▀ Sesión 1: Autorretrato



Figuras 77-a y 77-b: autorretratos realizados por los niños de Guerrero con gises mojados

▀ Sesión 2: Retratos de los padres



Figuras 78-a y 78-b: retrato de los padres realizados con pintura acrílica por los niños de Guerrero

▀ Sesión 3: Retrato de las abuelas



Figuras 79-a y 79-b: retrato de abuelas hechas con la técnica del scratch o raspado (crayones y pintura negra)

▀ Sesión 4: Retrato de abuelos y hermanos



Figuras 80-a y 80-b: retratos de los abuelos y de los hermanos hechos con plumones

▀ Sesión 5: Realización del árbol con los familiares



Figuras 81-a y 81-b: realización del árbol con los familiares



Figuras 82-a y 82-b: árboles genealógicos acabados de los niños de Guerrero
Fuente: archivo personal de la investigación. 2014

🔗 **Desarrollo artístico en la realización del árbol genealógico:**

En un inicio, al pintar el autorretrato con gises mojados (Figuras 77-a y 77-b), los alumnos del grupo de 5ºB estaban algo inseguros y temerosos de lo que hacían pues era el primer trabajo conmigo, y para muchos de ellos, como ya se verá, era la primera vez que pintaban en la escuela. Sin embargo, se fueron soltando poco a poco y realizaron trabajos muy expresivos y libres en cuanto a la utilización e interpretación de los colores así como las proporciones y dimensiones de las formas.

Conforme iban practicando más con los siguientes retratos y las diferentes técnicas, y como suele suceder en edades tempranas, los niños se iban soltando y ganando cada vez mayor confianza, y esto se fue reflejando en trabajos de gran calidad y factura en general, en un desarrollado sentido combinatorio del color y de lo artístico además de la ya mencionada expresividad así como el dominio de las diversas técnicas, como se puede muy bien apreciar en las fotografías (Figuras 78, 79 y 80).

A lo largo del proceso de realización conocieron y experimentaron con la técnica de gises mojados, pintura acrílica, scratch, plumones y crayones de cera, además de arte objeto e instalación al realizar el árbol genealógico en sí.

Sobre su experiencia anterior con la educación artística y lo que la actividad provocó en ellos, tenemos las siguientes tablas sacadas de los cuestionarios aplicados al final de todo el proceso de elaboración del árbol genealógico y que comentaremos más adelante:

Tablas n° 15: Cuestionario sobre el árbol genealógico en 5º grado, Guerrero

Tabla 15-a. ¿Ya habías dibujado y pintado antes en la escuela (escoge sólo una respuesta)?

Mucho	Algo	Poco	Nada
5	2	4	11
23%	9%	18%	50%

Tabla 15-b. Al pintar sientes (escoge una o varias respuestas):

Felicidad	Libertad	Que me pude expresar	Que compartí algo de mí con los otros	Nada de lo anterior	Otras (¿cuáles?)
10	7	4	8		
45.5%	32%	18%	36.5%		

Tabla 15-c. Saber que podías pintar te hizo sentir (escoge una o varias respuestas):

Feliz	Fuerte	Capaz y hábil	Respetado	Admirable	Nada de lo anterior	Otras (¿cuáles?)
13	3	5	3	5	1	
59%	13.5%	23%	13.5%	23%	5%	

Tabla 15-d. Después de pintar en la clase, ¿te quedan ganas de seguir pintando en tu casa?

Siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
18	3		1
82%	13%		5%

Como se puede ver en las tablas, del total de los alumnos del grupo, entre el 50 % y 70 %, nunca había dibujado o pintado en la escuela, lo que es un porcentaje bastante alto, y vistos los trabajos ya terminados y su calidad en general, estas cifras nos demuestran la gran habilidad innata de estos niños para el arte y la expresión visual y plástica.

En la última pregunta de este bloque sobre el desarrollo artístico mostrado en la actividad del árbol genealógico y como en concordancia con el porcentaje de niños que nunca habían pintado y sus destrezas y talentos comprobados a lo largo del ejercicio, el 82% de los niños del grupo respondió que siempre les quedaban ganas de seguir pintando en su casa, indicando de esta manera el gran impacto favorable, el placer que suscitó en ellos la actividad y el afán por seguir practicándola.

De la misma manera, con preguntas cualitativas sobre los procesos experimentados a lo largo de todo el trabajo, la segunda y la tercera tablas de este bloque expuestas muestran los sentimientos que despertaron en los niños en orden de importancia: felicidad, compartir algo de mí con los otros, libertad, sentimientos de ser capaz, de ser hábil y de ser admirable.

Todo ello, cifras y palabras sobre su sentir en relación a esta actividad, confirman de forma rotunda la primera hipótesis sobre la huella provechosa de la educación artística en estas infancias indígenas de escasos recursos socio-económicos y de un enorme potencial creativo y artístico.

Escuchando el audio de la evaluación final de cierre que repasaba con imágenes todo lo que habían hecho en las clases de arte, se puede comprobar que, en general, casi todos o todos los alumnos habían asimilado las técnicas aprendidas al realizar el árbol genealógico, pues enumeraban y describían su procedimiento con detalles sin ver una lista de materiales.

🔗 **Desarrollo social en la realización del árbol genealógico**

🔗 **Autorretrato e identidad**

Las tablas de abajo nos muestran que la reflexión de los alumnos sobre sí mismos, quiénes son y cómo se autoperiben ya existía antes de hacer el autorretrato, pero pintarse a ellos mismos vino a afianzar su conciencia identitaria y ontológica. Para el 82 %, es decir para casi la mayoría de ellos, esta introspección a través de medios plástico-visuales fue agradable o muy agradable. Tal vez es por esto que, si bien como ya se dijo era el primer trabajo de esta

índole y estaban algo cohibidos, varias composiciones como las mostradas aquí (Figuras 77-a y 77-b) ya aparecen con trazos fuertes, espontáneos y seguros, que corroboran este placer instrospectivo.

Tabla 15-e. ¿Antes de pintarte, habías reflexionado sobre cómo te ves a ti mismo?

Mucho	Algo	Poco	Nada
13	6	3	
59 %	27 %	14 %	

Tabla 15-f. ¿Hacer el árbol genealógico te hizo pensar sobre quién eres?

Mucho	Algo	Poco	Nada
13	6		3
59%	27%		14%

Tabla 15-g. Si es así, ¿fue agradable?

Mucho	Algo	Poco	Nada
14	4	3	1
64%	18%	13%	5%

🔗 **Vínculos familiares**

Uno de los principales objetivos del ejercicio era la interacción familiar y el conocimiento y fortalecimiento de los lazos parentales, y en ese sentido, como lo muestran las cifras de las tablas aquí resumidas y otros documentos como fotografías y videos, fue un rotundo éxito.

Por un lado, los números muestran que en las impresiones de los niños, un promedio del 60 %, es decir más de la mitad de los alumnos, sintió que el hecho de pintar a los padres y realizar el árbol con alguno de ellos los había acercado mucho, el otro 40 % sintió que

poco o nada. De la misma manera, más de un 80% sintió que el hecho de representar pictóricamente a sus abuelos los hizo conocerlos mejor.

Por otro lado, revisando el video del día que hicieron el árbol con los padres, se puede ver una fuerte afluencia y participación de su parte, tanto de padres como de madres, manifestando así su interés y compromiso por la educación de sus hijos como más adelante lo siguieron demostrando.

Por su parte los niños, en otra pregunta del cuestionario sobre qué era lo que más les había gustado de todo el proceso de realización del árbol, 59 % de ellos, es decir más de la mitad, respondió que trabajar junto con los familiares.

Desarrollo curricular

Al ser este el primer ejercicio de educación artística-visual con los niños de 5°B, fue particularmente valorado pues conocieron una manera diferente de trabajar y de aprender, más allá de lo meramente artístico y de lo afectivo, al convivir con los padres o familiares. Trabajar con las manos no era nuevo para los niños pues el maestro Fabián también lo fomenta bastante, pero más en un sentido de manualidad y no tanto de creación individual como ya se vio y explicó con la maestra Nereyda en el caso de Chimalhuacán.

Tanto en el grupo de 2° como en este de 5° son notables, como ya se comentó, las habilidades, soltura y capacidades artístico-visuales de los niños. Si bien por la lengua originaria y el aprendizaje en castellano, así como ciertas condiciones contextuales y materiales desfavorables, el desempeño académico (lingüístico-verbal y lógico-matemático) puede encontrarse algo rezagado, ocurre lo contrario con el desempeño artístico-visual.

Puede haber una correspondencia entre estas facilidades manuales y su fisicalidad, muy desarrollada al jugar mucho corporalmente y al aire libre, al trabajar con los padres en la milpa, al tener que caminar a veces dos o tres horas para ir y volver de la escuela, al hecho de que no son niños sedentarios ni pasivos en general, dotándolos así de importantes y notorias flexibilidades y agilidad psicomotrices.

En contraste con los niños de Chimalhuacán y muchos de la ciudad, aquí casi no hay obesidad infantil. No resulta extraño entonces que a la pregunta del cuestionario sobre lo que más les había gustado de la experiencia de pintar los retratos del árbol genealógico, la respuesta con el porcentaje más alto (67%) haya sido el hecho de pintar y dibujar en sí mismos más que cualquier otra cosa.

Sobre esta misma pregunta, hay otros dos aspectos que vale la pena mencionar para entender cómo funcionó el grupo con el ejercicio y que también es un reflejo del contexto y de su manera de relacionarse y de aprender. El segundo porcentaje más alto a la misma pregunta fue en relación a la manera de trabajar con los compañeros (41%) y de una manera diferente a la habitual (41%), lo que refuerza esta apreciación del sentido comunitario y colaborativo de los alumnos y del pueblo en general, y cómo esta convivencia puede facilitar la enseñanza-aprendizaje, además de los métodos alternativos de educación como es el arte.

Tabla 15-h. Lo que más te ha gustado de la experiencia de pintar es (escoge una o varias respuestas):

El hecho de dibujar y pintar	Trabajar con los compañeros	Trabajar de una manera diferente a la habitual	Echar relajo	Nada de lo anterior	Otras (¿cuáles?)
14	9	9	2		1: Compartir con mis compañeros
66.6%	41%	41%	9%		5%

La mayoría de los niños entendieron claramente que de lo que nos hablan los árboles genealógicos es principalmente de nuestros familiares (73%) y de nuestros antepasados (50%), y el hecho de realizarlo, en este caso plástica y visualmente, fortalece la comprensión de los conceptos y la importancia de estos vínculos.

Tabla 15-i. Un árbol genealógico nos enseña sobre:

Nuestros antepasados	Nuestros familiares	Nuestro pasado	Nosotros mismos	Ninguna de las anteriores	Otros (¿cuáles?)
11	16	5	2		
50%	73%	23%	9%		

Tabla 15-j. Todo el proceso de hacer el árbol genealógico me gustó:

Mucho	Algo	Poco	Nada
19		3	
86.5%		13.5%	

Ejercicio 2: Móvil de los colores humanos

Asignaturas: Geografía. Bloque III (p. 130). Ciencias naturales, Bloque II (p. 107). Formación cívica y ética, Bloque I (p. 191), Bloque III (p. 174, p.193)

Tema: Población mundial

Sub-tema: Población y cultura

Objetivos y aprendizajes:

- Analizar la diversidad de población mundial a partir de su distribución, movilidad y rasgos culturales representativos.
- Describir la distribución de la población mundial.
- Mostrar a los alumnos, en base a conocimientos científicos, que no existen razas humanas sino diferentes tipos de piel.
- Reflexionar sobre nuestro origen humano (todos venimos de África) y sobre la población en México.
- Reflexionar sobre cómo somos físicamente y qué pensamos y sentimos sobre ello así como sobre nuestro propio origen en México

- Conocer diversos tipos de máscaras y sus funciones en la cultura humana.
- Aprender a realizar, en equipo, máscaras en relación a 5 diferentes colores o tipos de piel (negra, amarilla, blanca, cobriza, mestiza).
- Aprender a hacer un móvil con las máscaras.

Actividades:

1. Ver con los niños diferentes imágenes de máscaras y sus funciones en las culturas humanas.
2. Explicar a los niños que existe un pigmento de la piel en nuestro organismo que se llama melanina. Este pigmento, para protegernos del sol o del frío, hace que nuestra piel se oscurezca o se aclare según el clima en el cual vivimos. Esto no sucede de un día para otro sino a través de miles de años. Se cree que todos los seres humanos venimos de África y el color de la piel fue adaptándose a los cambios climáticos.
3. A partir de esta idea sobre los diferentes colores de piel, los niños realizarán, por equipos, 5 máscaras y un móvil en 2 o 3 sesiones con las características del color de piel que existen entre los humanos según su geografía: más blanca o rosada en Europa y América del norte, más morena en Latinoamérica, todavía más oscura en África y América del norte, pálida amarilla en Asia, y mestiza cuando se mezclan dos colores de piel. Esto por supuesto es una generalidad pero se encuentran diferentes tipos de piel en todos los lugares del mundo.
4. Se discutirá en clase sobre lo que nos hizo reflexionar el ejercicio y se aplicará un cuestionario-evaluación.

Materiales: cartón, navaja-cúter, papel de baño, pegamento blanco, pinturas acrílicas, pincel, godete, estambre negro, café, amarillo y naranja, alambre galvanizado, laca transparente brillante, palos largos de madera, cordel, PowerPoint.

Descripción: Fue un ejercicio de tres sesiones: en la primera hicieron la máscara, en la segunda la pintaron y le pusieron pelo, y en la tercera armaron los móviles con los diferentes colores de piel y de cabello.

En el proceso de la realización de las máscaras hubo altibajos en relación a la actitud de los niños por la misma novedad, el entusiasmo y euforia de hacer y crear, y al estar

acostumbrados a la escasez de material, se peleaban y arrebataban bruscamente las cosas, pero se aprovechó la coyuntura por parte del maestro Fabián y mía para trabajar con ellos valores y actitudes como respeto, paciencia, tolerancia a la frustración y el hecho positivo de compartir.

A los niños de nuevo parecía costarles trabajo entender las indicaciones pues preguntaban y había que repetirlas varias veces, no sé aún si por falta de atención o por la problemática de las dos lenguas o por ambas cosas. Sin embargo, al final, y viendo los excelentes resultados, es evidente que entendieron todo perfectamente.



Figuras 83-a, 83-b y 83-c: proceso de realización y pintura de las máscaras en Guerrero
Fuente: archivo personal de la investigación. 2014



Figuras 84-a, 84-b, 84-c, 84-d y 84-e: ejemplos de máscaras terminadas de los colores humanos en Guerrero



Figuras 85-a y 85-b: móviles de los colores humanos terminados en Guerrero
Fuente: archivo personal de la investigación. 2014



Desarrollo artístico de los móviles de los colores humanos:

Al ver las imágenes de las máscaras terminadas (Figuras 84-a a 84-d) es evidente la buena factura y el acabado, confirmando el empeño puesto al realizarlas y la destreza de los niños. En las tablas del cuestionario aparece que la mitad de los 22 niños (el 50%) nunca había hecho una máscara y la otra mitad sí, pero la realidad es que habiendo o no experimentado previamente con ellas resolvieron todos su máscara de forma muy expresiva, audaz y original, mostrando gran capacidad creativa, de aprendizaje y de asimilación de la técnica. Mezclaron y combinaron peinados, colores de piel y de estambre para el pelo, diseño de barbas y bigotes, cejas, gestos de la boca, formas de los ojos y cabeza y todo ello dio como producto una gran variedad de fisionomías, de tipos y estilos de caras.

A la pregunta sobre si les había gustado hacer la máscara, 17 (el 77.5%) de los 22 alumnos del grupo presentes respondieron que mucho, 4 (el 18%) respondieron que algo y sólo 1 (el 4.5%) que poco, y a 20 niños (el 91%) les quedaron ganas de hacer otra. Así mismo, al 41% de los niños lo que más les gustó fue conocer una técnica artística nueva. Todo esto demuestra de nuevo el gusto y el placer que obtuvieron en el aprendizaje de esta actividad, y las ganas y motivación que despertó en ellos, incluso hasta para continuar haciéndola en su casa.

Por otro lado, en cuanto a los procesos y a los productos finales, el mayor gusto estuvo en pintar y decorar la máscara pues eso dijeron que lo disfrutaron el 86.5 % de los niños, y viendo las fotos uno entiende el por qué, pues fue la parte de mayor creatividad y diversión del procedimiento. De igual manera respondieron en relación a pintar los diferentes colores de la máscara con una aprobación del 59 % de los niños.

Otra cifra importante en relación a las mismas preguntas, y que nos habla del sentido estético de los alumnos, es la que nos indica que el 59 % de ellos sintieron que lo que hacían era bello y 41 % que ellos inventaban lo que la máscara expresaba.

Tablas 16: Cuestionario sobre las máscaras de los colores humanos, Colombia de Guadalupe, Guerrero

Tabla 16-a. Lo que más me gustó de hacer la máscara fue (escoge una o más respuestas):

Experimentar una técnica de arte nueva	Imaginar y crear el rostro y la expresión de la máscara	Pintar y decorar la máscara	Cómo se veía al final	Trabajar con mis compañeros en equipo	Otra (específica)
9	6	19	3	6	1 Bryan el cariño con el que la hicimos
41%	27%	86.5%	13.5%	27%	4.5%

Tabla 16-b. Lo que más me gustó de hacer el móvil fue (escoge una o más respuestas):

Cómo se veía al final suspendido del árbol	Los diferentes colores de las máscaras	Realizar el móvil	Trabajar con mis compañeros en equipo	Lo que aprendí al hacerlo	Otra (específica)
8	13	3	7	8	
36%	59%	13.5%	32%	36%	

Tabla 16-c. Al hacer la máscara sentí que (escoge una o más respuestas):

Nota: Observación muy relevante 38 FAG

Me divertía	Yo era creativo e imaginativo	Yo inventaba lo que expresaba la máscara	Era libre de expresar mis sentimientos y emociones	La sensación era muy rica	Lo que hacía era bello	Otro (específica)
16	3	9	8		13	
73%	13.5%	41%	36%		59%	

Desarrollo social de los móviles de los colores humanos

Colaboración y trabajo en equipo

De acuerdo a las preguntas sobre el trabajo en equipo y en conjunto con los compañeros, los datos nos dicen que el 63.5 % de los alumnos reconoció el hecho de que muchas veces se aprende más o mejor con los otros, así como fortalecer el sentido de pertenencia al grupo, a través de la colaboración, la diversión y una meta en común. También reconocieron en su mayoría las bondades de la socialización en la educación artística en cuanto a aprendizaje compartido para el desarrollo de ideas y diversos modos de resolver situaciones y problemas, por ejemplo.

Tabla 16-d. Hacer el móvil con los otros te hizo pensar que (escoge una o más respuestas):

Yo trabajo mejor solo	Haciéndolo solo no hubiera quedado tan bien	Aprendo trabajando con los demás	Es divertido trabajar con los demás	Trabajar con los demás me hace sentir que pertenezco al grupo	Otro (especifica)
4	8	14	10	9	
18%	36%	63.5%	45.5%	41%	

Tabla 16-e. Ver los trabajos de tus compañeros te hizo pensar o sentir que (escoge una o más respuestas):

Hay muchas formas diferentes de hacer las cosas	Me inspiraron a trabajar mejor	Me dieron ideas para mi trabajo	Nada	Otro (especifica)
16	9	14		
73%	41%	63.5%		

Representaciones sociales:

En relación a las representaciones sociales del grupo sobre las diferentes poblaciones y colores de la piel humana, y sobre si creían que había unos mejores que otros, antes de hacer el ejercicio de las máscaras de los colores humanos, el 95.5 % de los alumnos pensaba que era más conveniente tener algún color de piel que otros. Después del ejercicio y a la misma pregunta, este porcentaje descendió a 77.5 %, es decir, que al menos un 18 % de ellos tomó conciencia al hacer la actividad de que no hay mejores o peores colores de piel.

Sobre este mismo tema, en varias preguntas relacionadas entre ellas surgieron contradicciones entre lo que contestaban los alumnos en unas y en otras, y las cifras que arrojaban y las triangulaciones no coincidían, por lo que consideré para el análisis las que si concordaban congruentemente y que hablaban sobre su propia percepción de los colores de la piel en la sociedad mexicana. Son las siguientes tablas:

Tabla 16-f. Te gustaría tener otro color de piel porque (escoge una o más respuestas):

Es lo que más se ve en la TV.	A los que tienen ese color de piel les va bien	Me avergüenza mi color de piel	Porque he oído que mi color de piel es feo	Porque así son en otros países	Otros (especifica)
6	11	4	3	8	
27%	50%	18%	13.5%	36%	

Tabla 16-g. ¿Crees que en México es mejor tener algún color de piel?, ¿Cuál? (escoge sólo una respuesta):

Si el blanco	Si el amarillo	Si el negro	Si el cobrizo	Si el mestizo	No ninguna
8	6	4	1	4	
36%	27%	18%	4.5%	18%	

A la pregunta de si les gustaría tener otro color de piel diferente del que tienen, el 95.5 % de los alumnos contestó que sí. Las razones de ello fueron principalmente las representaciones sociales muy relacionadas con los medios masivos de comunicación, que a menudo muestran a quien tiene otro color de piel (diferente a los más comunes en México) como más exitoso en la vida o porque así son en otros países, influenciadas en gran parte por lo que ven en la televisión. De entre este porcentaje, como se ve en la tabla, el más alto, es decir el 36%, piensa que en México es mejor tener la piel blanca, seguido por un 27% que cree que es mejor tener la piel amarilla y el más bajo, sólo 1 niño (el 4.5%) piensa que el cobrizo, mostrando ya cierto problema de discriminación en sus percepciones cuando provienen de estos medios de comunicación. Sin embargo, esta información no es concluyente pues no coincide con varios aspectos observados sobre cómo viven su identidad y su lengua indígena con bastante orgullo.

Desarrollo curricular /aprendizaje significativo de los móviles de los colores humanos

En cuanto al desarrollo curricular, volviendo a los cuestionarios para evaluar estadísticamente qué tanto aprendieron los niños curricularmente con la actividad, podemos observar que en Guerrero, en general, el porcentaje de respuestas correctas de acuerdo a lo revisado en clase se encuentra también en un nivel medio-alto. Fueron reactivos de opción múltiple con sólo una respuesta correcta, y salvo en un reactivo, todas las demás respuestas fueron contestadas correctamente por parte de los alumnos entre un 50 % y un 70%, como aparece en los siguientes indicadores:

Pregunta/Respuesta	Porcentaje de alumnos que contestó correctamente	Porcentaje de alumnos que contestó incorrectamente
¿Qué determina el color de la piel? Un pigmento que se llama melanina	66.5 %	33.5 %

¿Para qué se transforma el pigmento de la melanina? Para proteger la piel de las personas	70 %	30 %
¿Cuáles son los principales tonos de piel humana? Negro, blanco, cobrizo, amarillo, mestizo	70 %	30 %
¿Cuál es el origen geográfico del todos los seres humanos? África	53.5 %	46.5 %
¿Cuánto tiempo le lleva a la piel humana para transformarse? Muchos miles de años	46.5 %	53.5 %

Nota. Fuente de las tablas: cuestionario realizado a los niños de 5° grado de Colombia de Guadalupe, Guerrero sobre las máscaras de los colores humanos.

El segundo porcentaje más alto arrojado por la pregunta de qué fue lo que más les gustó de hacer el móvil de las poblaciones humanas, correspondió al aprendizaje del proceso de realizar la actividad, con un 36% de niños que contestaron eso, y nos da una pauta también del placer de aprender de una manera no tan habitual, más lúdica y de nuevo vivencial y empírica.

Por otro lado, al escoger peinados y cortes de pelo en la máscara, así como jugar y decidir con las expresiones del rostro, aplicaron y fortalecieron tanto la imaginación como la toma de decisiones, e integraron en la experiencia de realizar las máscaras el conocimiento teórico con el práctico sobre la diversidad de colores en la población humana y sus posibles combinaciones.

En cuanto a reforzar la autonomía, la iniciativa personal y la seguridad en ellos mismos, al preguntarles a los niños si ellos solos podrían realizar otra máscara, el 68% (es decir bastante más de la mitad del grupo), si se sintió capaz.

Ejercicio 3: Cartografía del Estado de Guerrero trabajada junto con mis familiares

Asignaturas: Formación cívica y ética (Bloque III, p. 193). Geografía y mapas (p. 128)

Tema: Cómo vivo en mi comunidad

Sub-tema: Espacio geográfico y mapas. Población y cultura

Objetivos y aprendizajes:

- Vincular los orígenes geográficos del alumno en relación al lugar de procedencia de familiares y antepasados.
- Conocer y ubicar el mapa de su estado de pertenencia en la República Mexicana.
- Conocer y reconocer tradiciones, paisajes, flora y fauna, gastronomía de su lugar de origen.
- Conocer la cartografía en el arte contemporáneo.
- Adquirir conciencia del espacio de representación más grande.
- Pintar su estado o comunidad en compañía de sus padres.

Actividades:

1. Se mostrarán en clase imágenes de arte hechas en base a mapas, se explicarán y comentarán.
2. Se explicará a los alumnos y a los familiares la actividad sobre realizar una silueta del Estado de Guerrero y pintar juntos lo que más les gusta de su pueblo o de su Estado.
3. Realizarán diferentes mapas con paisajes, costumbres y tradiciones de su comunidad y Estado de Guerrero con sus familiares

Materiales: Plumones, pinturas acrílicas, pinceles, vasos, godetes, gises, crayones y cartulina blanca, PowerPoint.

Descripción: Se explicó a los alumnos, junto con los padres de familia, la actividad a realizar en común sobre el Estado de Guerrero y su comunidad. Les pasé un PowerPoint de Colombia de Guadalupe, su naturaleza, la Policía comunitaria, sus calles e iglesia y les pedí que representaran juntos, padres e hijos, lo que más les gusta de su pueblo o del Estado de Guerrero. Trabajaron en el aula al aire libre de la escuela muy armónicamente y realizaron muy buenos trabajos.



Figuras 86-a y 86-b: proceso de realización junto con los familiares de los mapas del Estado de Guerrero y del pueblo de Colombia de Guadalupe

Fuente: archivo personal de la investigación. 2015



Figuras 87-a, 87-b, 87-c y 87-d: mapas del Estado de Guerrero y de su comunidad realizados con los padres

Fuente: archivo personal de la investigación. 2015

Desarrollo artístico de la cartografía del Estado de Guerrero

En el ejercicio hubo bastante colaboración entre niños y familiares aunque en los resultados finales se puede ver que una vez más predominó la mano adulta. Son dibujos ingenuos o naïf en su mayoría, algunos con más desarrollo artístico que otros pero que, sin embargo, están bien hechos y bien acabados. Los esquemas denotan complejidad y riqueza compositiva en general representando varios niveles y distancias en la imagen, así como diferentes lugares o acciones en varios de ellos. Las técnicas utilizadas de gises de colores mojados, plumones, pinturas acrílicas y crayones de cera, fueron combinadas e integradas de manera coherente y armónica, resaltando las virtudes expresivas de cada una de ellas.

Como en muchos trabajos de los niños en otras actividades, aquí también aparece siempre o casi siempre la naturaleza en forma de montañas, árboles, colmenas, ríos, animales y lugares representativos del pueblo, como la escuela o la iglesia, pintados con creatividad, frescura y libertad.

Desarrollo social de la cartografía del Estado de Guerrero

Fue un ejercicio comunitario donde compartieron espacio los alumnos con los familiares que incluían a las madres, o a los padres, o a veces una hermana y hermanos pequeños que no se podían quedar solos, o también se sumaban niños que estaban por ahí en ese momento. Los alumnos interactuaron muy bien con los familiares, consensuaron y se pusieron de acuerdo para realizar el ejercicio. Fue una actividad de gran acercamiento parental donde compartieron tiempo de calidad creando un proyecto común sobre su lugar de origen, reafirmando y fortaleciendo así sus vínculos a través de la educación artística. Los testimonios de algunos de los padres al responder la pregunta sobre si la actividad los había acercado y qué habían sentido al hacerla confirman esto:

Ambrosio Millán Jerónimo, papá de Yarezi:

«Si nos acercó, pensé vamos a hacer algo diferente y me gustó mucho. Si me hubiera gustado hacer más actividades como esta.»

Margarita Espinosa Cayetano, hermana de Thalia:

«Sí, nos acercó demasiado. En ese momento que nos dio los materiales luego pensé nos va a cobrar la maestra por estos materiales o qué y entonces yo me imaginé el escenario, el campo donde vamos y le dije que lo hiciera, sí me gustó demasiado.»

Elías Sánchez Millán, papá de Orquídea:

«A mí me motiva porque no me llaman de la escuela para decirme ella tiene un reporte, no hizo esto...y más me motivó este arte que hicimos, ¿por qué? porque yo trabajo mis colmenas, a veces me la llevo que me dé humo y yo la motivo pues es un trabajo que le podría yo heredar aunque fuera profesionalista, es un trabajo muy honesto, muy humilde, que pude yo haber conseguido, yo creo que va a ser algo en México para las generaciones que vienen si es que le echan ganas.»

Cornelio Villareal Avilés, papá de Bryan:

«Si me gustó mucho y quisiera volver a repetirlo en otra ocasión»

A todos los familiares entrevistados les gustaría hacer más actividades de este tipo.

Al día siguiente pasaron los niños frente al grupo explicando lo realizado y cómo se sintieron. La mayoría contestó que lo que más les gustó fue trabajar con los padres o familiares porque casi nunca lo habían hecho.

Como se puede ver, la actividad fue muy valorada tanto por los niños como por los adultos por el tiempo y espacio compartidos y también por relacionar entre sí al grupo de 5° grado, identificándose entre ellos y reconociéndose parte de la misma comunidad con intereses, actividades, lugares, comida y vivencias comunes. Por todo ello fue un ejercicio fundamental para el desarrollo social.

Desarrollo curricular de la cartografía del Estado de Guerrero

A través de esta actividad, los niños desarrollaron el aprendizaje significativo al relacionar su conocimiento del pueblo, de la comunidad y del Estado de Guerrero con imágenes y mapas creados junto con los padres o familiares. Una vez más se aplicaron los principios

reconstruccionistas pragmáticos de *aprender haciendo*, en este caso de la geografía y la cartografía del Estado y de su comunidad, sus paisajes, actividades, lugares y su representación visual en experiencias prácticas y vivenciales que generalmente se quedan grabadas a largo plazo en la memoria. Esto es reforzado aún más por el fenómeno psico-afectivo positivo que genera el hecho de trabajar con los padres o los familiares.

De igual forma desarrollaron la imaginación y la creatividad formando imágenes que permiten asociar, evocar y flexibilizar el pensamiento así como fomentar el consenso y la toma de decisiones al escoger qué pintar y reflexionar por qué eso en específico.

● **Ejercicio 4: Contaminación y reciclaje**

Asignaturas: Ciencias naturales, Bloque II (p. 98, p.107). Geografía, Bloque V (P.119, p.140). Formación cívica y ética, Bloque III (p. 193).

Tema: Prioridades ambientales. Geografía para la vida.

Sub-tema: Cuidemos el mundo

Objetivos y aprendizajes:

- Reconocer e identificar los diferentes tipos de contaminación ambiental: del aire, de la tierra y del agua.
- Hacer conciencia de las consecuencias en el medio ambiente y en la salud de estas contaminaciones.
- Reflexionar sobre qué puede hacer cada quien para evitar, en la medida de sus posibilidades, generar más contaminantes. Pensar qué se puede reutilizar de la basura para que no contamine más.
- Crear un objeto tridimensional a partir de material de reciclaje.

Actividades: Crear un objeto (juguete, algo utilitario, etc.) reciclando materiales de deshecho que ya no se van a utilizar

Materiales: Botellas de PET, cajas de leche vacías, taparrosas, cajas de cartón, cartón de huevo y diverso material de desecho reciclable. Alambre, pegamento blanco, pinturas acrílicas, pinceles y vasos de plástico. Cinta adhesiva, navajas o cutters. PowerPoint.

Descripción: Hicieron el ejercicio del reciclaje en dos sesiones como en Chimalhuacán. Les pasé el mismo PowerPoint sobre los factores que contaminan el medio ambiente, la manera de evitarlo y lo que es reciclar con varios ejemplos. Los niños estuvieron bastante participativos aunque a menudo son los mismos los que contestan. Me doy cuenta que tienen bastante información sobre el tema de la contaminación y ante el estímulo de las imágenes, responden y se arriesgan a participar. Se entusiasmaron con la idea de hacer algo a partir del reciclaje y tuve que insistirles en que imaginaran cosas diferentes a las vistas en el PowerPoint. Muchos trabajaron en equipo y algunos solos. Lo hicieron muy bien, en el proceso mostraron gran habilidad y talento, lo mismo que en los productos finales.

🔧 **Proceso de realización**



Figuras 88-a y 88-b: proceso de realización de un objeto a partir de productos de reciclaje

🔧 **Objetos en proceso**



Figuras 89-a y 89-b: objetos de reciclaje sin terminar (casa y carretilla)

🔧 **Objetos terminados**



Figuras 90-a y 90-b: objetos de reciclaje terminados en Guerrero

Fuente: archivo personal de la investigación. 2014

🔧 **Desarrollo artístico del ejercicio del objeto reciclado:**

Si bien el proceso de realización del trabajo con el reciclaje fue algo caótico al estar los niños muy estimulados por los materiales y las imágenes que vieron, los resultados fueron más que satisfactorios sobre todo desde los aspectos creativos, técnicos y de factura.

Fue también en este grupo el primer ejercicio tridimensional realizado y los alumnos resolvieron este aspecto de tal manera que, en general, los trabajos cambian de forma conforme el ángulo de visión se modifica. Esto demuestra que intuitivamente, entendieron muy bien la tercera dimensión y la profundidad y supieron aprovechar sus cualidades plásticas y compositivas.

Los temas escogidos iban desde aviones y coches, pasando por computadoras y carretillas, hasta casas con muebles realizados también por ellos.

En cuanto a los resultados del cuestionario, del total de los niños del grupo, casi la mitad (48%) ya había trabajado con materiales de reciclado y a todos les gustó trabajar con estos materiales.

En las siguientes tablas se puede apreciar con cifras de qué manera trabajaron los alumnos y cómo construyeron mentalmente su objeto. El 87% de los niños trabajó en equipo, y llama la atención que el porcentaje más alto respondiera que resolvieron el trabajo de acuerdo a

una idea de éste (el 35%). Esto pareciera confirmar y reafirmar el sentido comunitario tan fomentado y valorado por los pueblos indígenas, como lo platicara el maestro Fabián en relación a los juegos, las fiestas y los convivios. Casi el 40% realizó el trabajo a partir de la forma de los materiales o a partir de ideas que se les ocurrieron sin más, lo que también nos habla de la alta capacidad creativa de los alumnos.

Entre el 60% y el 80% de ellos sintieron o pensaron múltiples cosas positivas en relación a la creación y al arte así como a sus propias capacidades, como sentirse imaginativos, inventivos, saberse con buenas ideas y ser hábiles con las manos.

De igual manera, en cuanto a la estimulación de la creatividad, se puede ver que más de la mitad de los alumnos (61%) tomaron conciencia de que casi con cualquier cosa se puede hacer algo y transformarlo, y el mismo ejercicio y los materiales generaron en el 87% de ellos más ideas para realizar después.

Llama la atención en muchos de los objetos hechos por los niños de la montaña la excelente factura y ejecución hasta en los más mínimos detalles, y la capacidad de resolver retos y problemas técnicos que los diversos diseños planteaban en su construcción (Figuras 89-a, 89-b, 90-a y 90-b).

Tablas 17: Cuestionario sobre el ejercicio de reciclaje, Colombia de Guadalupe, Guerrero

Tabla 17-a: Lo que hiciste (escoge sólo una respuesta):

¿Te lo sugirieron las fotos que viste en la proyección?	¿Te lo sugirió la forma de los materiales (Taparrosas, botellas, cajas de cartón, etc.)?	Fue una idea del equipo	Se lo viste a algún compañero	Se te ocurrió así nada más
6	7	8		2
26%	30.5%	35.5%		8.5%

Tabla 17-b. Crear algo como lo que hiciste te hace pensar o sentir que (escoge una o varias respuestas):

Eres capaz de inventar cosas	Tienes mucha imaginación	Eres bueno haciendo cosas con las manos	Tienes buenas ideas	Con casi todas las cosas se puede crear algo
17	18	16	16	14
74%	78%	69%	69%	61%

Tabla 17-c. Cuando viste el trabajo terminado pensaste o sentiste que: (escoge una o varias respuestas):

Te gustó mucho	Quisieras hacerlo otra vez	Te dio ideas para hacer otras cosas con esos materiales	La educación artística es divertida	El pintarlo lo mejoró mucho
22	18	20	15	14
95.5%	78%	87%	65%	61%

Desarrollo social del ejercicio del objeto reciclado:

El desarrollo social de la actividad del reciclaje fue determinado por el trabajo en equipo y lo que ello conlleva en relación a ponerse de acuerdo, consensuar, coordinarse, compartir ideas y materiales y trabajar juntos con un fin en común. La mayoría de los niños trabajó de esta manera, mostrando en general gran capacidad de socialización en armonía, de sentido comunitario y de madurez, pues produjeron individualmente y en conjunto unos con otros, objetos de gran calidad plástica y creativa.

El 91% de los niños consideró que las cosas salen mejor trabajando con los otros y prefirió compartir con ellos el espacio de trabajo. Otro porcentaje muy alto (82.5%) estimó que el trabajar junto con los demás beneficia la imaginación y el potencial de generar ideas, además de ser más divertido y convivir más con los compañeros.

Tabla 17-d. ¿Por qué prefieres trabajar y compartir el espacio y el material con tus compañeros? Escoge una o varias respuestas

Porque es más divertido	Porque platico con ellos (as)	Porque me dan ideas	Porque les doy ideas	Porque se trabaja mejor	Porque así los conozco más
20	12	19	10	17	10
87%	52%	82.5%	43.5%	74%	43.5%

Desarrollo curricular del ejercicio del objeto reciclado:

Al escuchar la grabación del cierre del curso, y viendo el PowerPoint con el repaso de las actividades donde vienen imágenes de lo que hicieron, se escucha que, al preguntarles a los alumnos los diferentes tipos de contaminación y las maneras de prevenirlas, varios contestan al tiempo y se saben unas respuestas más que otras, pero en general, se puede afirmar que el aprendizaje y la concientización sobre la contaminación ambiental y las maneras de prevenirla se dio de manera efectiva, reforzado todo esto también a través del mismo ejercicio de crear reciclando, que es una de las maneras de contaminar menos.

De igual manera, se platicó con los niños sobre el mismo proceso del ejercicio para hacerlos caer en la cuenta de que transformar una cosa en otra, en este caso los materiales reciclables, como ellos lo hicieron de excelente manera, es inventar y crear y ellos tienen gran capacidad y potencial para esto como lo demostraron en la actividad.

Ejercicio 5: Collages sobre la diversidad y contra la discriminación

Asignaturas: Formación cívica y ética, Bloque I (p. 191), Bloque III (p. 174, p. 193), Bloque V (p. 195). Geografía Bloque III (p.139).

Tema: Diversidad cultural y discriminación

Objetivos y aprendizajes:

- Observar y reflexionar críticamente sobre los estereotipos físicos y culturales que muestran los medios de comunicación y de qué manera nos influyen.

- Aprender la técnica artística-visual del collage con recortes de revistas y periódicos con la temática de la diversidad.
- Comentar y discutir sobre la diversidad y la discriminación en nuestro país y en el mundo.

Actividades:

1. Introducción: se mostrará a los niños un PowerPoint sobre diversidad y discriminación y se platicará con ellos qué piensan sobre esto. También se les hablará sobre la técnica del collage y se les mostrarán imágenes con ejemplos.
2. Realizarán un collage de una figura humana con revistas y periódicos con los rasgos físicos predominantes que encuentren.
3. Realizarán otro collage con otro tipo de documentos y materiales integrándolos en otra figura humana compuesta de variedad de colores de piel, vestimenta, edades representando la diversidad.

Materiales: Revistas, periódicos, retazos de telas, pegamento blanco y de barra, tijeras, cartulina, Powerpoint.

Descripción: Los niños de Guerrero vieron el mismo PowerPoint que los de Chimalhuacán sobre la diversidad y la discriminación de todo tipo: de género, étnica, sexual, religiosa, lingüística, cultural. Al hablar de la diversidad étnica, se trató el tema de la discriminación racial en México, sobre todo hacia los indígenas. Les costó más trabajo que en Chimalhuacán entender que los indígenas son muchas veces discriminados en México porque de alguna manera, en su comunidad, ellos están a salvo de eso y en su mayoría no lo han vivido, pero sí han escuchado al respecto de quienes han vivido fuera de su pueblo.

Fue una actividad de dos sesiones: en la primera realizaron un collage con fisonomías predominantes en las revistas, y en la segunda otro collage buscando representar la diversidad en sus diferentes aspectos ya mencionados.

Si bien les costó un poco al principio entender los conceptos de discriminación y diversidad, al ver los dos collages terminados se puede ver que al realizarlos acabaron de comprenderlos.

Al final, el maestro Fabián decidió hacer dos collages o fotomontajes colectivos en dos equipos con una frase que a él le gustó mucho del PowerPoint y quedaron realmente muy

bien (Figuras 93-a y 93-b). La frase que escogió el maestro Fabián fue «El problema no es ser diferente, el problema es ser tratado diferente»



Figuras 91-a y 91-b: proceso de realización de los collages sobre diversidad y discriminación en Guerrero



Figuras 92-a y 92-b: Collages terminados en Guerrero



Figuras 93-a y 93-b: Composición por equipos de los collages, sugerida y realizada por el maestro Fabián Nicolás Martínez en Colombia de Guadalupe, Guerrero
Fuente: archivo personal de la investigación. 2015

Desarrollo artístico del collage sobre la diversidad y contra la discriminación

Los collages resultaron un gran ejercicio para la creación, la expresión plástica y el juego en los cuales los alumnos dieron libre curso a la experimentación con diferentes recortes,

formas, tamaños, escalas, combinaciones juguetonas de cuerpos, rostros, colores y texturas que favorecían el contenido temático del programa sobre la diversidad humana y contra la discriminación.

El 87% de los alumnos, es decir 20 de los 23 que hicieron los collages, nunca había trabajado de esta manera según el cuestionario aplicado, y de los mismos el 95% (22 niños) respondieron que les había gustado mucho hacerlos y sólo uno contestó que le había gustado poco, lo que demuestra el placer y gozo en la actividad en general. De igual forma, a la pregunta sobre si les quedaron ganas de realizar otros collages y experimentar con nuevos materiales diferentes a los más tradicionales, el 91% (21 niños) dijo que muchas ganas y sólo 9% que pocas, corroborando una vez más los aportes y beneficios para la creatividad y la motivación de los alumnos que estas actividades promueven. Esto también se puede observar en la pregunta sobre lo que hacer los collages los hizo pensar, y todos entendieron que diferentes objetos y productos (aquí revistas y periódicos) pueden servir para hacer diversas cosas.

Así mismo, comprendieron empíricamente lo que significan los términos y conceptos artísticos como proporcionado y desproporcionado, expresivo y colorido, que se adecuan perfectamente a la temática.

Tablas 18: Cuestionario sobre los collages referentes a la diversidad y la discriminación, Colombia de Guadalupe, Guerrero

Tabla 18-a: ¿Hacer los collages te hizo pensar que? (escoge una o varias respuestas)

Se pueden crear imágenes con diferentes materiales	Los objetos, en este caso revistas, periódicos y tela se pueden utilizar de diferente manera además de su uso habitual	Se pueden combinar técnicas (dibujo, papeles y objetos pegados) para crear imágenes	Te dio ideas nuevas para trabajar que no se te habían ocurrido antes
16	23	12	5
70%	100%	52%	22%

Tabla 18-b: Los trabajos con collages te parecieron (escoge una o varias respuestas):

Divertidos o chistosos	Desproporcionados (Partes del cuerpo más grandes que otras)	Muy coloridos	Poco coloridos	Expresivos
23	17	12	1	7
100%	74%	52%	4.5%	30.5%

Desarrollo social del collage sobre la diversidad y contra la discriminación

Para el desarrollo social, este ejercicio fue muy importante también en este contexto para trabajar, por un lado, la diversidad de todo tipo como de género, étnica, cultural, sexual, religiosa, y por otro lado para percatarse de la diferencia entre la escuela urbana y multiétnica de Chimalhuacán y la escuela tlapaneca o me'phaa de Guerrero en cuanto a la percepción que tienen sobre su origen.

Es muy notorio el contraste de cómo viven la identidad indígena en un contexto y en otro ya que en la escuela de Colombia de Guadalupe en general no se advirtió vergüenza o negación de este origen, como ya lo expusiera el maestro Fabián Nicolás, muy por el contrario, se siente orgullo y dignidad, y sobre todo, una gran naturalidad al respecto.

De nuevo, un agente cohesionador muy importante para este reconocimiento y congruencia en relación al origen étnico e identidad indígena en esta localidad, y seguramente en todo el municipio de Malinaltepec y en los pueblos indígenas de México en general, es la lengua. Esta les da identidad cultural y comunitaria y por lo tanto sentido de pertenencia, todos se reconocen e identifican hablando me'phaa.

Como lo explica muy bien el maestro Fabián, es una manera de vivir:

«...ahí enriqueciendo nuestra lengua y agregando nuestra propia cultura, como queremos dar clase en nuestra lengua, es una manera de vivir, no podemos decir que

se acabe, no podemos decir que esto se extermine, al contrario, dar prioridad para que tenga más auge, quizá a nivel estatal, nacional, que sí vivimos como me ppdh.»

Aun así, 35% de los niños respondieron en el cuestionario que se han sentido discriminados en algún momento de su vida por su color de piel, puede suponerse que son niños que han tenido más contacto con otros contextos o con ciudades y eso influye, según otro testimonio de la maestra Luz Elena Alonso.

Por otro lado, de acuerdo al ejercicio de los collages con diferentes tipos de revistas, el primero con revistas y periódicos comerciales y el segundo con otras más científicas, los hizo reflexionar críticamente, como en la escuela de Chimalhuacán, sobre el tipo físico que predomina en muchos medios de comunicación de nuestro país. Estas fisionomías generalizadas en determinados documentos no corresponde a la realidad mixta, multiétnica y plural de México y de alguna manera fomenta el racismo y la discriminación al presentar una inexistente mayoría, que además, por su estilo de vida tipo occidental, globalizado y uniforme, está representado por estos medios de comunicación como símbolos de éxito socio-cultural y económico. Asimismo, puede confundir y generar sentimientos de inseguridad o inferioridad en la población que está creciendo y formándose si no se aplica una mirada crítica. Como se puede ver en la segunda tabla que sigue, en el caso de este grupo de la escuela de Guerrero y a partir de lo encontrado en las revistas, 17 de los 23 niños (74%) cree que aparece más cierto fenotipo en las revistas porque en México la mayoría es así o porque es mejor o más bonito.

Tabla 18-c: De acuerdo a tu experiencia al hacer los papeles pegados o collages, ¿en las revistas de México salen más personas de qué color de piel u origen? (escoge sólo una respuesta):

Blanco	Mestizo	Indígena (cobrizo)
20	2	1
87%	8.5%	4.5%

Tabla 18-d. ¿Crees que en las revistas salen más personas con este color de piel u origen porque (escoge sólo una respuesta)?:

Porque en México hay más personas con este color de piel u origen étnico	Porque este color de piel es mejor o más bonito	Porque a veces en México, quienes hacen los anuncios y parte de la sociedad discrimina otros colores de piel
10	7	6
43.5%	30.5%	26%

En cuanto a la conciencia de que existe discriminación entre los seres humanos, incluso entre ellos mismos, y que esto es perjudicial y negativo, 65% de los alumnos, un porcentaje alto, se dio mucha cuenta de ello con lo hablado y trabajado en el ejercicio mientras que 35% poco o nada. De igual manera, 87% de los alumnos dijo que, de encontrarse a alguien diferente a ella o a él por alguna razón de discapacidad, religión, orientación sexual, color de piel, enfermedad, etcétera, lo trataría de la misma forma que a otras personas, lo que nos habla del aprendizaje de una gran lección cívica, ética y humana.

Relacionado con esto, llama la atención la sincronía temática que surgió al realizar uno de los alumnos su *collage* sobre la diversidad con el rostro de Martin Luther King (Figura

92-b) sin que se mencionara nada al respecto y sin saber él, creo yo, de quién se trataba, pues sólo lo encontró casualmente en una de las revistas.

¶ Desarrollo curricular del collage sobre la diversidad y contra la discriminación:

Como se pudo ver en la parte del desarrollo social, indisolublemente ligada en este ejercicio a la curricular, además de aprender una técnica y estrategia visual nueva, lúdica e imaginativa, los alumnos aprendieron en el proceso de realización del collage a discernir y ser críticos frente a lo que los medios de comunicación masivos y otras influencias externas pueden generar en ellos. Integraron estas habilidades y conocimientos reflexivos por medio de la experiencia plástico-visual en una observación, aplicación y apropiación tanto teórica como práctica, es decir en el aprender haciendo de Dewey. Escuchando el audio de la evaluación final de todos los ejercicios, es claro que de la misma manera empírica, en general, asimilaron los conceptos de diversidad y discriminación provenientes del programa de estudios.

Existen entre los resultados de ambas escuelas varias similitudes y diferencias que corresponden a cada medio y entorno específico, la ciudad en Chimalhuacán y el campo en la montaña de Guerrero, y que definieron y determinaron el análisis comparativo entre ambos casos y las conclusiones finales sobre las preguntas de investigación y los aportes y hallazgos a lo largo de la misma como se verá en el siguiente capítulo.



Estudio Comparativo de los Dos Casos y Conclusiones



Capítulo 4

Lo que sigue a continuación es una síntesis comparativa entre los aspectos de desarrollo de los estudios de caso 1 y 2 de Chimalhuacán y de la montaña de Guerrero, destacando las categorías de análisis de los tres ámbitos investigados a todo lo largo del estudio, a saber el desarrollo artístico, el social y el curricular.

Así mismo se presentan los resultados más relevantes sobre las observaciones y las apreciaciones que los cuatro maestros involucrados y algunos padres de familia hicieron sobre el impacto que los ejercicios de educación artística tuvieron en sus alumnos e hijos.

Por último, relacionando todo esto con el resto del trabajo de campo y los aspectos teóricos y metodológicos, se exponen las conclusiones derivadas de toda la investigación sobre el impacto de la educación artística infantil en dos contextos indígenas socio-económicamente vulnerables, las constantes y variables traducidas en categorías, las particularidades y posibles generalidades, los aportes concretos y los descubrimientos tangenciales y no abordados así como la prospectiva de la investigación.

♦ Análisis comparativo entre los dos sub-casos de 2° grado

♦ Análisis comparativo del desarrollo artístico entre los dos sub-casos de 2° grado

• Experimentación y aprendizaje de técnicas artísticas

♣ Caso 1: Escuela urbana de Chimalhuacán

Cabe aclarar que a causa de la extensión de la investigación, no aparecen todas las actividades realizadas por los niños de 2° grado de Chimalhuacán pero experimentaron con diferentes materiales y técnicas artísticas como dibujo, pintura acrílica, dibujo con plumones, máscaras de papel maché, construcción tridimensional con cajas de cartón, mosaico de papel lustre, modelado en plastilina y pintura con gises mojados (Figuras 11 a 29). Hubo una buena asimilación que se perfeccionaba conforme los alumnos iban practicando, ganando seguri-

dad en ellos mismos y confianza en mí. En el ejercicio final que fue el mural y donde combinaron varias de estas técnicas (gises mojados, plumones, pintura, *collage*) se puede ver lo bien que las aprendieron y cómo las supieron integrar en la composición (Figuras 26 a 29).

♣ Caso 2: Escuela rural de Guerrero

En la escuela de Guerrero se aplicaron los mismos ejercicios aunque no en el mismo orden, pero los alumnos sí experimentaron con las mismas técnicas que en Chimalhuacán (Figuras 59 a 74). Hubo también un buen aprendizaje, asimilación y aplicación de las diferentes técnicas que desconocían casi por completo. Lo que sí varió y de alguna manera influyó en el desempeño artístico aunque sin ser determinante, fueron los ritmos de trabajo de un lugar y de otro. En Chimalhuacán fui una vez a la semana casi sin interrupción durante un ciclo escolar completo, mientras que en Guerrero trabajaron intensivamente durante tres estancias de la investigadora de dos semanas cada una (seis semanas en total), pero con dos interrupciones de un mes cada una, lo que de alguna manera afectaba su ritmo de trabajo en educación artística, mismo que tenían que retomar cada vez que se comenzaba cuando yo volvía a ir.

Aun así realizaron en general muy buenos trabajos demostrando gran habilidad psicomotriz y destrezas artísticas.

En ambos contextos, las estimulaciones físicas y mentales que despertaban los diferentes materiales por sus texturas, colores, flexibilidad, sensaciones y posibilidades, fueron una parte fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje, del afianzamiento personal de los niños y del paulatino progreso demostrado en la adquisición de las técnicas.

• Desarrollo de habilidades, soltura y confianza en sí mismos

♣ Caso 1: Escuela urbana de Chimalhuacán

Al observar los diversos trabajos hechos a lo largo del curso escolar en Chimalhuacán, se puede afirmar de nuevo que conforme los niños practicaban las actividades, perdían paulatinamente el miedo, se iban familiarizando con los materiales, soltando y ganando confianza en sus propias capacidades y destrezas. La realización de los primeros trabajos aparece algo tímida e insegura en su mayoría, utilizando poco espacio de la hoja, con esquemas incompletos, composiciones parcas y poca complejidad y fuerza para después ir mejorando todos estos aspectos y tornándose cada vez más expresivos e imaginativos.

Todos los aspectos de desarrollo artístico establecidos en el marco teórico desde Viktor Lowenfeld y Herbert Read como la expresividad, la composición, el esquema, la creatividad, la técnica y la factura fueron enriqueciéndose conforme los alumnos iban adquiriendo y poniendo en práctica las técnicas aprendidas, las habilidades adquiridas y la confianza en ellos mismos.

♣ Caso 2: Escuela rural de Guerrero

Los niños de la montaña de Guerrero mostraron un ritmo diferente al de Chimalhuacán, tal vez menos rápido, en la comprensión de los ejercicios así como en la respuesta a las estimulaciones y la seguridad en ellos mismos, atribuye en parte a las interrupciones cada dos semanas del mismo trabajo de campo condensado que realicé pues les cortaba el ritmo así como al factor de la lengua en la comprensión por parte de varios niños de las indicaciones que daba pues muchos de ellos no hablaban casi español, pero esto nada tiene que ver con las capacidades ni con los desempeños.

En relación a todo esto, se notó de qué manera la dimensión afectiva puede determinar respuestas, comportamientos y aprendizajes en los alumnos pues conforme se familiarizaban conmigo y establecimos un vínculo, la mayoría de los niños de esta edad se soltaban más y ganaron seguridad. Sabían que lo que hacían no estaba bien o mal en sí, sino realizado por ellos mismos de mejor o peor manera, es decir que dependía en gran parte de su esfuerzo el que quedara bien.

Senti que los niños de 2° grado de Guerrero necesitaban más motivación y estimulación que los de Chimalhuacán ya que dudaban y preguntaban más pero aun así, los resultados fueron bastante buenos en general y particularmente en el desarrollo psicomotriz mostrado.

• Construcción de imágenes

• Caso 1: Escuela urbana de Chimalhuacán

En los procesos de la construcción de imágenes, se pudo advertir la relación que establecen los niños entre lo que pintan y lo que ven, con lo que memorizan y con lo que imaginan en interpretaciones plásticas que nos recuerdan este fenómeno en el dibujo infantil del campo de papas del que habla Herbert Read en *Educación por el arte* y mencionado en otros capítulos, el cual indica que el niño pinta tanto lo que ve como lo que sabe o imagina de un objeto y la creación ocurre tanto a nivel visual como mental, simbólico e imaginativo. Muchas imágenes de los trabajos hacen referencia tanto a los PowerPoints que les pasaba previamente como a lo que veían o recordaban de su realidad, pero transformada o completada según sus propias sensaciones, fantasías, recuerdos y habilidades.

En el ejercicio del mural como proyecto final, que combinó todas las técnicas aprendidas, los niños trabajaron con imágenes que veían, recordaban e imaginaban apropiándose visual y plásticamente, a través de la experiencia artística, de un espacio tan vital para ellos como lo es su escuela (Figuras 26 a 29).

De igual manera dentro de estos procesos, fue muy notorio en el ejercicio del mosaico con papel lustre, la capacidad de interpretación, síntesis y abstracción por parte de los niños de imágenes vistas y memorizadas previamente así como las simbolizaciones que elaboraron

como signos de cosas no vistas pero que conocen, como la lava del volcán o las olas del mar (Figuras 21 a 25).

• Caso 2: Escuela rural de Guerrero

La construcción de imágenes fue muy parecida en ambos sitios y esto nos habla de una determinada universalidad en la elaboración de imágenes visuales, dibujos y pinturas en la infancia posiblemente en todo el orbe. Si bien los temas, colores y a veces las composiciones, por ejemplo, sí cambian según los contextos, no sucede lo mismo con los esquemas, expresividades, utilización de las técnicas y la creación pues hay varias similitudes y constantes que definen ciertas generalidades y un lenguaje global en los niños.

Contexto: en el ejercicio del mural sobre su escuela, la composición de la montaña de Guerrero es mucho menos hacinada, mucho más amplia y con menos elementos que en Chimalhuacán porque la escuela que representaron, su escuela, así es: con amplios espacios sin construir, la naturaleza rodeándola, esos colores (Figuras 71 a 74). Así como en Chimalhuacán, los niños de Guerrero crearon las imágenes tanto observando como memorizando e imaginando y, al preguntarles, eran bastante conscientes de estos procesos.

Así mismo, la síntesis ponderada en el ejercicio del mosaico en Chimalhuacán reaparece aquí de forma muy parecida, demostrando la misma capacidad y habilidad de abstracción y simbolización en los niños de la montaña (Figuras 66 a 70).

Como lo muestran ambos ejercicios del mural sobre su escuela, la construcción de las imágenes, cuando eran tomadas de su propio entorno, se correspondía físicamente con el espacio real que habitan en cuanto a la sintaxis del espacio (o composición), la utilización de los colores, la escala de los elementos, en un marcado sentido realista no tan común en estas edades (Figuras 26 a 29, Figuras 71 a 74).

• Respuesta de los padres a la experiencia del arte

• Caso 1: Escuela urbana de Chimalhuacán

Destacó el entusiasmo mostrado por los padres de familia involucrados en la creación del ejercicio sobre la migración en el cual hubo gran variedad de composiciones, unas más

libres y otras más inseguras pero donde predominó el placer de pintar, crear y compartir con el grupo y con los hijos y familiares, remitiendonos de nuevo a Joseph Beuys y su postulado de *todo hombre es un artista* (Figuras 15 a 20).

• Caso 2: Escuela rural de Guerrero

En Guerrero, sólo cinco padres o familiares pudieron ir a trabajar con sus hijos o nietos cuando fueron convocados pero estuvieron muy contentos trabajando con todos los niños y fue para ellos una experiencia nueva y gratificante pues además de la convivencia, se permitieron crear y pintar con los gises y ver a sus niños hablar frente al grupo al exponer con ellos lo pintado, lo que también fue muy positivo para la seguridad y autoestima de los alumnos (Figuras 63 a 65).

Vista la respuesta positiva de los padres y familiares tanto de Chimalhuacán como de Guerrero y sus ganas de participar, se puede pensar que las actividades artístico-educativas compartidas con ellos podrían tener otro alcance, más allá del educativo-escolar, de tipo catártico y terapéutico, en el seno familiar.

• Análisis comparativo del desarrollo social entre los dos sub-casos de 2° grado

• Origen indígena y migración

• Caso 1: Escuela urbana de Chimalhuacán

El desarrollo social en los niños del grupo de 2° grado abarcó varios puntos, desde una primera concientización de su origen e identidad indígena relacionada con la propia historia del lugar donde viven y su contexto, es decir Chimalhuacán, en el pasado y en el presente, hasta el conocimiento y recreación vivencial a y través de la narración o de recuerdos del lugar de origen propio o de los padres y abuelos.

Por medio de ejercicios pictóricos como un calendario prehispánico y uno actual (Figuras 11 a 14) o una representación del pueblo o comunidad de donde migró su familia a la urbe (Figuras 15 a 20), los alumnos conectaron histórica y geográficamente, en parte gracias a

la lengua, el pasado prehispánico con su propio origen indígena así como entendieron, a grandes rasgos, lo que el fenómeno de la migración provoca en los vínculos parentales.

• Caso 2: Escuela rural de Guerrero

Los niños de Guerrero hicieron también los ejercicios de los calendarios prehispánicos y actuales (Figuras 59 a 62), así como el mapa de Guerrero y su comunidad con algunos padres (Figuras 63 a 65) y la representación de su escuela (Figuras 71 a 74).

Aunque se habló del origen indígena sobre todo en los calendarios, al tocar el tema de sus antepasados prehispánicos, los niños relacionaban las actividades de estos antepasados con varias de las suyas como sembrar, echar tortilla, jugar a la pelota (Figuras 59 a 62).

La migración que viven estos niños es poca, algunos que han vivido en la ciudad y regresado son los que tienen conciencia de otro tipo de poblaciones y modos de vida, pero a diferencia de Chimalhuacán, el modo de vida que conoce la mayoría es el indígena y no se lo cuestionan. Este origen indígena se vive en la montaña de manera natural, sin conflicto ni negaciones pues es el mismo en todo el pueblo y nadie se discrimina entre sí.

Si bien se trabajó la conciencia de origen e identidad en ambas comunidades, entre los 7 y 9 años resulta difícil que los niños entiendan demasiado estos conceptos. Sin embargo, a partir de sus experiencias de vida, los alumnos de Chimalhuacán estaban muy familiarizados con el saber que las personas migran y cambian de lugar de residencia mientras que a los de Guerrero esto les era muy ajeno. En cambio, para ellos, el saberse indígenas y hablar una lengua indígena les era habitual cuando muchos de los niños de Chimalhuacán esto casi no lo comprendían.

• Reforzamiento de vínculos familiares y comunitarios

• Caso 1: Escuela urbana de Chimalhuacán

De la misma forma y en la misma línea del reconstruccionismo pragmático y multicultural, tanto el reconocer y compartir este origen indígena común pero sobre todo el hecho de

provenir en su mayoría de diferentes estados de la República y saberse migrantes fortaleció, tanto en los alumnos como en los familiares adultos participantes en el ejercicio, vínculos e identificaciones familiares y de grupo así como cohesión comunitaria (Figuras 15 a 20).

📌 **Caso 2: Escuela rural de Guerrero**

El ejercicio realizado por los estudiantes con algunos padres de familia con el tema de su comunidad, así como el socializarlo frente a ellos, las maestras y el grupo, si fortaleció de manera importante tanto los vínculos parentales de padres e hijos participantes como la noción y conciencia del sentido comunitario, de por sí muy arraigada en los pueblos indígenas rurales (Figuras 63 a 65).

Los niños y los adultos estaban orgullosos de su comunidad, del sitio donde se encuentra, de su naturaleza y de las fiestas y ritos que la ubican y la definen y los define también como grupo humano, como lugar de origen y de pertenencia. Todos disfrutaron mucho representarla y explicarla. De igual manera, los otros ejercicios con temáticas comunitarias relacionadas como son los calendarios con su actividad favorita y el mural sobre la escuela (Figuras 61-a, 61-b y 61-c y Figuras 71 a 74) denotan en general este gusto de los alumnos por el lugar donde viven y donde se sienten contentos y libres.

Historias familiares y de vida así como geografías, espacios compartidos, rituales y costumbres comunes, delimitan y conforman en parte las identidades que se empiezan ya a perfilar en la existencia de estos niños del Estado de México y de Guerrero, expuestos a un sinfín de estímulos, motivaciones, influencias de su propia familia y comunidad y que les transmiten la importante certeza de pertenecer y tener su lugar en el mundo.

🔗 **Socialización y trabajo en equipo**

📌 **Caso 1: Escuela urbana de Chimalhuacán**

En los ejercicios como el mosaico de papel lustre (Figuras 21 a 25) y el mural comunitario con el tema de la escuela (Figuras 26 a 29), los niños compartieron material y trabajaron

en equipo consensuando, llegando a acuerdos, intercambiando ideas, con momentos no exentos de tensión que tenían que llegar a resolver cuando no había material, espacio o tiempo suficiente para todos.

📌 **Caso 2: Escuela rural de Guerrero**

El hecho de compartir le costó a este grupo un poco más de trabajo, noté en varios momentos tensión y cierta agresividad entre los niños, no sé si por la misma estimulación a la que no estaban tan acostumbrados, la posible escasez de materiales o la ansiedad por hacer y experimentar.

Sin embargo sí lograron trabajar bien en equipo en varios ejercicios, se supieron coordinar, dialogar y llegar a acuerdos y el mejor ejemplo fue la fase final del mural sobre su escuela en que todos participaron, compartieron el mismo espacio y consiguieron realizar un gran producto (Figuras 71 a 74).

Compartir no siempre es fácil, menos cuando ha habido fuertes carencias y escasez por lo cual la tensión generada por los materiales era sobre todo instintiva. A pesar de ello, la educación artística resultó una buena oportunidad para concientizar a los alumnos sobre cómo administrar entre todos los recursos con que se cuenta y aprovecharlos así de la mejor manera.

🔗 **Análisis comparativo del desarrollo curricular entre los dos sub-casos de 2º grado**

🔗 **Aprendizajes significativos. Interacción entre experiencia y conocimiento**

📌 **Caso 1: Escuela urbana de Chimalhuacán**

En varias de las actividades fue muy notoria la integración entre experiencia y conocimiento por medio de actividades plásticas produciendo aprendizajes significativos como se pudo ver en la pintura de los calendarios, en la cual relacionaron actividades del pasado (echar tortilla, tejer, juego de pelota) con actividades actuales o la representación de su contexto como las calles de su barrio con notorias subidas y bajadas (Figuras 11 a 14).

De la misma manera, en el trabajo sobre la migración hecho junto con los padres aprendieron o recordaron de forma vivencial o proveniente de la narrativa parental la diferencia entre campo y ciudad al pintar su pueblo original y el lugar donde hoy viven (Figuras 15 a 20).

Lo mismo sucedió con el mural al hacer una observación, interpretación y representación empírica y colectiva del lugar donde pasan una parte importante de su vida de niños como lo es la escuela, y que para ellos tiene gran relevancia en la construcción de conocimientos y significados a nivel tanto psico-social como académico y emocional (Figuras 26 a 29).

📌 **Caso 2: Escuela rural de Guerrero**

Lo más llamativo en cuanto a los aprendizajes adquiridos en la escuela guerrerense gracias a las actividades de educación artística fue esta continua y constante relación que hacían los alumnos entre ciertos aspectos que revisaban en varios ejercicios y su propio contexto, vivencias y experiencias (calendarios, trabajos con padres, mosaico, mural).

Integraron el conocimiento de sus antepasados con su propia historia y origen (Figuras de calendarios 59 a 62); se apropiaron, junto con algunos padres, de aspectos, fiestas y lugares significativos de su comunidad y lugar de origen (Figuras 63 a 65); reconocieron e interpretaron paisajes de México, en particular su montaña como ellos la ven (Figuras mosaico 66 a 70) y reconocieron y recrearon pictóricamente y en equipo su propia escuela (Figuras 71 a 74).

Si bien como lo comentó la maestra Luz así como lo visto en el texto de Sylvia Schmelkes la educación rural e indígena en México está muy disociada de las realidades y lo que contienen los libros de texto pensados en general para otros contextos, los ejercicios artísticos como los realizados, en el marco de un reconstruccionismo pragmático y posmoderno, pueden paliar y compensar estas carencias y lagunas educativas al hacer la información y el conocimiento más empírico y familiar para los alumnos del campo.

Los niños respondieron muy bien a este tipo de trabajo y las estimulaciones, el lenguaje, las imágenes de referencia y sus propias creaciones correspondían muchas veces a su misma realidad, entorno, sentido comunitario y estilo de vida.

Si bien la representación de los contextos fue muy diferente en cada una de las dos escuelas y respondía a lo que Clifford Geertz denomina conocimiento local, la manera de concebir y percibir estos distintos entornos en relación con su vida es muy similar y esto nos habla de cierta universalidad en las maneras vivenciales de conocer y de aprender en la infancia.

🔗 **Otras habilidades y capacidades**

📌 **Caso 1: Escuela urbana de Chimalhuacán**

En otras actividades como el mosaico (Figuras 21 a 25), desplegaron notablemente su capacidad de memorización, interpretación, síntesis y abstracción, adquiriendo el conocimiento de los contenidos a través del propio procedimiento y de las acciones hasta llegar al resultado final.

En varios de los ejercicios los niños tuvieron que poner en práctica su iniciativa y toma de decisiones para llevarlos a cabo.

Los trabajos grupales o en equipo los condujo a ejercer la tolerancia, el consenso, la capacidad organizativa y la puesta en práctica de lo acordado y decidido.

📌 **Caso 2: Escuela rural de Guerrero**

De la misma forma, en Guerrero se vio esta capacidad de síntesis y abstracción en el ejercicio del mosaico (Figuras 66 a 70), así como el desarrollo de las habilidades organizativas, el consenso y los acuerdos.

Los niños aprendieron significativamente varios aspectos de las actividades relacionados con las técnicas empleadas y sus procesos, con las temáticas estudiadas y con formas de socialización entre pares y familiares, de una manera lúdica y recreativa.

Parte del éxito que tuvieron las actividades artísticas en ambos lugares y a una edad tan temprana fue el factor lúdico como proceso de enseñanza-aprendizaje y que permite a los niños, a través del juego del arte, conectarse afectiva y profundamente con los temas y contenidos, y recordarlos así como experiencias vividas.

- ◆ **Análisis comparativo entre los dos sub-casos de 5° grado**
- ◆ **Análisis comparativo del desarrollo artístico entre los dos sub-casos de 5° grado**
- ◆ **Experimentación y aprendizaje de técnicas artísticas**

▮ **Caso 1: Escuela urbana de Chimalhuacán**

Los alumnos del 5° grado (de entre 10 y 12 años) aprendieron y experimentaron también diferentes técnicas como la pintura acrílica, plumones y gises mojados, el scratch o rascado, el arte-objeto, las máscaras de papel maché, el ensamblaje con productos reciclados, el collage y una historieta que no se muestra aquí. En general disfrutaron mucho conocerlas y aplicarlas, y aunque era un grupo algo desordenado y disperso, lograron trabajar muy bien con resultados de gran calidad plástico-visual y conceptual.

A lo largo de las clases, mejoraron ampliamente los aspectos establecidos en el marco teórico sobre desarrollo artístico relacionados con la factura, la expresividad, la composición, el esquema, la técnica y la creatividad.

▮ **Caso 2: Escuela rural de Guerrero**

Si bien los niños de la montaña de Guerrero habían trabajado muy poco con actividades artísticas y estaban al principio algo cohibidos, se fueron soltando conforme realizaban los ejercicios y lo hacían bien.

Estuvieron bastante abiertos a la experimentación y viendo los resultados en general, sobre todo de este grupo, se puede ver que aprendieron las técnicas y los procedimientos de forma óptima. Los aspectos de desarrollo que se buscaba implementar como expresividad, composición, creatividad, técnica, se ampliaron intuitivamente y algo a destacar en casi todos los cuestionarios llenados, fueron las ganas que mostraron los niños en general de continuar en su casa haciendo estas actividades.

Dado que en general, tanto en Chimalhuacán como en la montaña de Guerrero, los niños casi no habían tenido clases de artes visuales, resulta sorprendente y alentador ver el alto nivel mostrado por los alumnos de 5° grado de ambos lugares en la aplicación de las técnicas aprendidas.

◆ **La creatividad**

▮ **Caso 1: Escuela urbana de Chimalhuacán**

Los procesos creativos implicados incluyeron combinación de formas, materiales y recortes para elaborar o reforzar un concepto o contenido académico, relacionando imaginativamente figuras con ideas como se puede ver muy claramente en los ejercicios del reciclaje (Figuras 45 a 47) y de los collages (Figuras 48 y 49).

Así mismo, con asociaciones de ideas transformaron unas cosas en otras dando libre curso a la imaginación y a la expresividad como consta en los mismos ejercicios del reciclado o los collages y en las máscaras de los colores humanos que muestran una gran variedad de gestos, expresiones, peinados y colores en los rostros representados (Figuras 38 a 40).

En el ejercicio del reciclaje (Figuras 45 a 47), muchos niños construyeron su objeto de acuerdo a lo que los materiales les sugerían, asociando de nuevo formas y conceptos y resolviendo inteligente y hábilmente lo que la transformación les planteaba.

▮ **Caso 2: Escuela rural de Guerrero**

La creatividad desarrollada fue uno de los aspectos más sobresalientes del grupo de 5° grado de Guerrero pues demostraron a lo largo de los ejercicios gran capacidad imaginativa y originalidad tanto en las formas como en los procedimientos para llegar a los resultados buscados, como se puede ver sobre todo en varios ejercicios de las máscaras y del reciclaje (Figuras 83 a 85 y Figuras 88 a 90) .

Al igual que en Chimalhuacán, asociaron y relacionaron formas con ideas, experimentaron y combinaron materiales y crearon a partir de las formas de estos materiales y también de manera colectiva.

Si se concibe la creatividad como invención y como la nueva relación y conexión entre cosas e ideas, nos podemos dar cuenta que son habilidades, capacidades y potencialidades innatas en el ser humano de cualquier latitud, edad y momento histórico y que aprovechadas al máximo, dan cuenta seguramente de lo mejor de nuestra especie. Es realmente una pena que estas capacidades no siempre se optimicen o que si se hace, no sea siempre en un sentido positivo o constructivo.

◆ **Los diferentes aprendizajes en relación a lo artístico**

▮ **Caso 1: Escuela urbana de Chimalhuacán**

Si bien la mayoría de los trabajos fueron bidimensionales, los alumnos trabajaron la tercera dimensión y el pensamiento constructivo y de ensamblaje en la elaboración del árbol genealógico así como en el trabajo con materiales reciclados (Figuras 30 a 37 y 45 a 47).

Hubo también aprendizajes sobre historia del arte pues revisaron retratos de artistas mexicanos modernos y cartografía artística; aprendieron a hacer una historieta o comic que ya no se pudo incluir aquí; conocieron los conceptos básicos del arte objeto y la instalación al realizar el árbol genealógico (Figuras 30 a 37); aprendieron, al hacer el collage, conceptos como proporción/desproporción, colorido/descolorido, expresivo/inexpresivo (Figuras 48 y 49).

Así mismo, generaron nuevas ideas para trabajar con otros materiales diferentes a los tradicionales como los de reciclaje, las revistas y periódicos o las ramas de un árbol.

▮ **Caso 2: Escuela rural de Guerrero**

Los diferentes tipos de aprendizaje en relación al ámbito artístico fueron los mismos en Guerrero pues los estudiantes trabajaron con los mismos materiales, técnicas y temáticas. La variables que pudieron haber fueron en relación a la información que el entorno particular les provea y el desempeño y habilidades de los chicos que, aunque en ambos lados fueron muy buenos, destacaron en los niños de Guerrero por la gran calidad y acabado de sus productos (Figuras 77-80, 84 y 90).

Al ver los resultados de los ejercicios de este grado escolar en ambos sitios, donde materialmente tienen tantas desventajas, resulta inevitable pensar en Paulo Freire y en Joseph Beuys y en la necesidad y capacidad congénita e intuitiva de todo ser humano de idear, relacionar, crear, aprender, así como en la satisfacción interior que esto nos genera.

◆ **Respuesta de los padres a la experiencia del arte**

▮ **Caso 1: Escuela urbana de Chimalhuacán**

En los dos ejercicios que hicieron con los padres y familiares, el del árbol genealógico (Figuras 30 a 37) y el de la migración (Figuras 41 a 44), los adultos trabajaron con mucho entusiasmo, gozo, creatividad y compromiso colaborando con los niños y de nuevo, como con el grupo de 2° Grado, esto nos remite a la voluntad creativa de todo ser humano y el derecho de ejercerla.

▮ **Caso 2: Escuela rural de Guerrero**

De igual forma en Guerrero, los padres acudieron copiosamente y participaron en los dos ejercicios, en el del árbol genealógico y en el de su comunidad y Estado (Figuras 75 a 82, 86 y 87).

Salvo alguna excepción de desacuerdo con las actividades sin conocerlas realmente bien por parte de uno de los padres, en general estuvieron muy contentos de trabajar y convivir con sus hijos, de pintar, crear y ser parte de estos proyectos comunitarios y los valoraron mucho.

♦ **Análisis comparativo del desarrollo social entre los dos sub-casos de 5° grado**

El trabajo de educación artística-visual con los alumnos de 5° grado de entre 10 y 12 años generó también varios aspectos interesantes para analizar en este sentido, algunos de ellos semejantes a los de 2° grado y otros nuevos.

♦ **Reforzamiento de vínculos familiares y comunitarios**

♣ **Caso 1: Escuela urbana de Chimalhuacán**

Los ejercicios realizados junto con los padres o familiares como el árbol genealógico y la composición sobre la migración (Figuras 30 a 37 y 40 a 44) fortalecieron definitivamente los lazos parentales al buscar los alumnos enterarse sobre sus orígenes tanto familiares como geográficos y étnicos. Estas actividades despertaron de manera importante la curiosidad de los niños sobre estos orígenes como lo prueban varios cuestionarios y testimonios de padres y maestros, reafirmando su sentido de pertenencia y sus raíces y que, al ser trabajados con los familiares, les otorgaba otra dimensión y trascendencia.

De igual manera, como sucedió con los alumnos de 2° grado, el compartir las experiencias con los demás compañeros le dio cohesión al grupo, identificándose en sus experiencias de migrantes indígenas.

♣ **Caso 2: Escuela rural de Guerrero**

También en Guerrero los ejercicios hechos junto con los padres tuvieron éxito y reforzaron los vínculos parentales. A un alto porcentaje de los niños lo que más les gustó de esas actividades fue el trabajar junto con los familiares y la mayoría de los padres se quedaron con ganas de hacer más pues nunca habían trabajado así.

Así mismo, estos dos ejercicios sobre el árbol genealógico y sobre el Estado de Guerrero (Figuras 75 a 82, 86 y 87), realizados de manera comunitaria entre alumnos y padres o

familiares con temáticas que los conectaban y relacionaban tanto familiar como colectivamente, fortaleció el sentido de pertenencia y de origen así como los lazos e intereses entre los miembros de la comunidad.

Un fenómeno que ocurrió en ambas escuelas fue la percepción positiva de los padres del hecho de que se les llamara para trabajar junto con sus hijos y no para algo negativo como un reporte, regaño o sanción hacia estos. A veces parecería que la comunicación o intercambio entre escuela-padres de familia se apreciara, desde ambos lados, como algo perjudicial o desfavorable y no con el cariz constructivo que debería tener. En este sentido también, las actividades artísticas, participativas y comunitarias pueden aportar mucho.

♦ **Representaciones sociales sobre grupos étnicos o socio-económicos**

♣ **Caso 1: Escuela urbana de Chimalhuacán**

Por otro lado, se trabajaron en dos actividades las representaciones sociales del grupo y de la escuela en general sobre la apariencia física de las personas, su color de piel, su vestimenta y las asociaciones que hacen los alumnos en relación al éxito social y económico según se los presentan los medios masivos de comunicación, en este caso revistas, periódicos, TV y a veces también la red (Figuras 38 a 40, 48 y 49).

En los ejercicios de las máscaras de los colores humanos y de los collages sobre la diversidad y la discriminación, estas representaciones sociales mostraron que varios niños deseaban tener otro color de piel porque lo relacionaban con el éxito en la vida, así como el origen indígena lo asociaban muchas veces con la pobreza y el fracaso, contradiciéndose y ambivalentes por momentos entre asumirse como pertenecientes a este origen étnico o no. Sin embargo, sí se generó en ellos una fuerte conciencia crítica sobre la diversidad y la discriminación.

♣ **Caso 2: Escuela rural de Guerrero**

En la escuela de Guerrero surgieron también estereotipos en relación al tipo de fisonomía de las personas, su manera de vestir y el éxito material que representan de acuerdo a las

revistas más comerciales pero también a los medios de comunicación como TV e internet que, aunque en la montaña no son tan accesibles, sí tienen un impacto (Figuras 91 a 93).

Sin embargo, al no tener tanto contacto con el exterior y no ser discriminados en su propia comunidad y lugar de residencia, no existe conflicto en la manera de asumir su identidad indígena y su forma de vida.

Con los ejercicios de las máscaras (Figuras 83 a 85) y los collages (Figuras 91 a 93), se logró crear conciencia sobre la diversidad en nuestro mundo y lo destructivo e injusto de cualquier discriminación ya sea étnica, de género, sexual, religiosa o de discapacidades físicas o intelectuales.

Quedó claro, sobre todo en Chimalhuacán, lo sensible e importante de los asuntos sobre el racismo y la discriminación en el país mismos que, aunque no sean tan evidentes, afectan estructuras de pensamiento y de desarrollo individuales y colectivas, mostrando así que están aún lejos de resolverse y erradicarse.

♦ **Socialización y trabajo en equipo**

♣ **Caso 1: Escuela urbana de Chimalhuacán**

En cuanto al trabajo en equipo y cooperativo, los alumnos mostraron coordinación, planeación, organización y resolución colaborativa de los problemas colectivos. Así mismo, varios alumnos estuvieron de acuerdo en que la socialización al trabajar los motivó y estimuló mutuamente para la generación de ideas.

♣ **Caso 2: Escuela rural de Guerrero**

En el grupo de 5° grado de Guerrero, donde el sentido comunitario está muy arraigado, los dos trabajos realizados en equipo (el móvil de las máscaras y el de reciclaje, Figuras 83 a 85 y 88 a 90) fueron muy apreciados, y los niños reconocieron que muchas veces se trabaja mejor en equipo y pueden surgir más y mejores ideas.

De igual forma determinaron lo positivo de compartir los espacios de trabajo y las ideas con los otros para encontrar diversas soluciones a los problemas y maneras de hacer las cosas.

Una de las muchas cosas que pueden enorgullecer a los pueblos originarios es su sentido comunitario y su conciencia del bien común. A lo largo de todo el trabajo de campo, sobre todo en la montaña de Guerrero, pensaba que tienen mucho que enseñarnos en ese sentido al resto del país y de la humanidad.

♦ **Análisis comparativo del desarrollo curricular entre los dos casos de 5° grado**

♦ **Aprendizajes significativos. Interacción entre experiencia y conocimiento**

♣ **Caso 1: Escuela urbana de Chimalhuacán**

Al igual que en el grupo de 2° grado, los procesos y experiencias suscitados por las actividades artístico-educativas en el grupo de 5° grado produjeron diversos aprendizajes significativos en los alumnos.

De manera visual, vivencial y conceptualmente los alumnos aprendieron qué es un árbol genealógico, qué representa así como recrearon con sus padres o parientes, la historia de migración y el origen geográfico de sus familiares y antepasados con sus paisajes, tradiciones, gastronomía, flora y fauna (Figuras 30 a 37 y 40 a 44). Ambas actividades están insertas en la corriente reconstruccionista social manifestada aquí en el conocimiento y reforzamiento de vínculos familiares y comunitarios por medio de la educación artística pero también pertenecen a la corriente de educación a través del arte.

Así mismo, coincidiendo de nuevo con estas corrientes educativas del arte, conocieron las causas biológicas, geográficas y climáticas de los diferentes colores de piel en el ser humano con la realización de los móviles de colores humanos, y se acercaron críticamente a la problemática de la discriminación humana, particularmente en México, recuperando y enfatizando en todo ello la diversidad étnica y cultural en nuestro país y su propio origen indígena (Figuras 38 a 40, 48 y 49).

En estos dos ejercicios de las máscaras y de los *collages*, también asociaron la actividad y sus resultados con conocimientos previos o una futura aplicación, como son las máscaras tradicionales de su pueblo o comunidad con las que están familiarizados, o como la posibilidad de realización de otros *collages* con otras temáticas.

📌 **Caso 2: Escuela rural de Guerrero**

Los alumnos de 5° grado se apropiaron teórica y vivencialmente de los conceptos que maneja un árbol genealógico, la diversidad humana en sus diferentes aspectos, la discriminación y sus consecuencias, y la contaminación del medio ambiente (Figuras 75 a 85, 88 a 93).

Integraron diferentes maneras de hacer y resolver las cosas con los diversos ejercicios de ensamblaje, recortar y pegar, descontextualizar un objeto (árbol, reciclaje y *collages*) así como experiencias creativas, de construcción, de transformación y de re-utilización de algo ya hecho.

Continuamente producían imágenes relacionadas con su propio medio y entorno, así como con sus vivencias y experiencias, sus orígenes, sus viviendas, su familia, su Estado y comunidad (Figuras 86 a 90). Todo ello se hizo en un ambiente y dinámica de juego e invención tanto individual como en equipo donde predominó la colaboración, la toma de decisiones y bastante libertad.

Si en los niños más pequeños de 2° grado de Guerrero noté una cierta dificultad en el aprendizaje, sobre todo relacionado con el lenguaje, al revisar y comparar las grabaciones de audio en la evaluación final de los alumnos de 5° grado, me doy cuenta por las respuestas que, en general, el aprendizaje de los niños de Guerrero fue más significativo y a profundidad que el de los niños de Chimalhuacán. Esto lo atribuyo, en parte, a que los niños de Chimalhuacán, aunque tienen acceso a más medios y estímulos, éstos no son siempre favorables para el aprendizaje y les crean hábitos de desechar la información por ser excesiva, muy rápida y no vivencial. En cambio en Guerrero, acostumbrados a menos estímulos, cuando éstos son positivos como considero que es la educación del arte, el aprendizaje que genera en ellos está más vinculado con sus vidas y se vuelve por ello más duradero.

🔗 **Transversalidad**

📌 **Caso 1: Escuela urbana de Chimalhuacán**

En todos los ejercicios realizados y gracias a la transversalidad que esta metodología de educación a través del arte permite y fomenta, los alumnos revisaron materias y temáticas de diversas disciplinas pertenecientes al 2° y al 5° grado del programa de estudios de la SEP, conociendo y apropiándose de los contenidos de cada tema a través de los procesos de elaboración y de creación de las actividades artísticas.

De esta manera, además del aprendizaje significativo ya comentado incitado por una manera diferente de enseñanza-aprendizaje promovida por la educación artística y sus procesos, los maestros no tienen que sacrificar para estas actividades tiempo destinado a otras materias curriculares de los programas que, por el limitado tiempo escolar, a veces no es posible abarcar en su totalidad.

📌 **Caso 2: Escuela rural de Guerrero**

Al igual que en Chimalhuacán, en Guerrero, con las diferentes actividades artísticas, aprendieron transversalmente y de manera significativa geografía, conocimiento del medio, formación cívica y ética, culturas indígenas, ciencias naturales, en una educación de *aprender haciendo* reconstruccionista que aplica en la vida diaria y cotidiana el conocimiento aprendido.

Además del eje transversal ya implícito en las actividades, el maestro Fabián buscaba interrelacionar éstas con, por ejemplo, la redacción en español a través de descripciones de lo realizado, lo que también muestra la importancia de la flexibilidad en la aplicación de la educación artística y la abierta disposición del maestro a estas herramientas didácticas.

Fue muy notorio cómo la transversalidad despertó en los niños de ambos lugares la curiosidad y las ganas de aprender.

🔗 **Análisis comparativo de la evaluación de la educación artística implementada en los dos casos desde el punto de vista de los profesores involucrados**

🔗 **Educación artística y autoestima**

📌 **Caso 1: Escuela urbana de Chimalhuacán, maestra Nereyda Martínez y maestro Federico Martínez**

Los maestros Nereyda y Federico observaron bastantes mejoras en los alumnos a raíz de las actividades artísticas en cuanto a la creatividad, soltura y libertad demostradas; el fortalecimiento en la toma de decisiones y la autoestima al sentirse y verse capaces de realizar trabajos de alta calidad, expresión, imaginación, además de aprender otros contenidos académicos.

📌 **Caso 2: Escuela rural de Guerrero, maestra Luz Elena Alonso, maestro Fabián Nicolás Martínez**

La maestra Luz y el maestro Fabián de Guerrero comentaron que a raíz de las clases de arte percibieron en los niños mayor seguridad en ellos mismos, más participación, mayor motivación y atención. También los sintieron mejor integrados entre ellos, más activos, estimulados e inquietos por conocer.

🔗 **Educación artística y aprendizajes significativos**

📌 **Caso 1: Escuela urbana de Chimalhuacán, maestra Nereyda Martínez y maestro Federico Martínez**

Ambos maestros observaron también en los estudiantes procesos de relación y asociación de ideas, formas y materiales, que corroboraban los aprendizajes significativos obtenidos al aplicar los conocimientos en otros contextos y situaciones de enseñanza, y al llegar a los contenidos por medio de estos procesos artísticos.

📌 **Caso 2: Escuela rural de Guerrero, maestra Luz Elena Alonso, maestro Fabián Nicolás Martínez**

En cuanto al aprendizaje significativo, los maestros Luz y Fabián notaron que las actividades de educación artística reforzaron los conocimientos así como despertaron la creatividad

y la iniciativa de los niños. También les ayudaron a relacionar lo teórico con lo práctico y a aprender nuevas técnicas artísticas.

🔗 **Educación artística y valores éticos y humanos**

📌 **Caso 1: Escuela urbana de Chimalhuacán, maestra Nereyda Martínez y maestro Federico Martínez**

En cuanto a los contenidos del orden ético-social y de valores que se trabajaron sobre todo en el grupo de 5° grado, el maestro Federico notó que si bien ciertos prejuicios y estereotipos, sobre todo los concernientes al color de la piel y forma de vestir, incluso relacionados con su propio origen indígena, muchas veces se resistían a ser superados, sí hubo una importante toma de conciencia crítica sobre el problema de la discriminación y sus consecuencias. Todo ello promovido por las mismas actividades y sus procesos de explicación, realización, discusión y asimilación, que se espera el día de mañana los lleve a ejercer juicios justos y éticos sobre diferentes cuestiones.

📌 **Caso 2: Escuela rural de Guerrero, maestra Luz Elena Alonso, maestro Fabián Nicolás Martínez**

En este aspecto, los maestros de Guerrero sintieron más respeto y tolerancia entre los alumnos al interactuar, compartir y escuchar. Así mismo, reportaron mayor confianza con los padres, apertura al exterior y conocimiento de otras culturas.

🔗 **Educación artística y valoración de los orígenes e identidades indígenas**

📌 **Caso 1: Escuela urbana de Chimalhuacán, maestra Nereyda Martínez y maestro Federico Martínez**

Se platicó y trabajó ampliamente con maestros y alumnos sobre la vivencia de este origen indígena y sus lenguas que muchas veces en este contexto urbano y migrante, al llegar a la ciudad, es negado y rechazado por vergüenza, discriminación y asociación con el atraso y la pobreza del campo.

Los alumnos adquirieron bastante conciencia, dignidad y orgullo sobre sus orígenes étnicos.

▮ **Caso 2: Escuela rural de Guerrero, maestra Luz Elena Alonso, maestro Fabián Nicolás Martínez**
De acuerdo a los trabajos, el maestro Fabián notó a los chicos, en sus propias palabras: *más atentos y contentos en cuestión de su origen, que también se dan cuenta de su identidad y de que todas las gentes son iguales.*

➤ **Educación artística como metodología didáctica para los maestros**

▮ **Caso 1: Escuela urbana de Chimalhuacán, maestra Nereyda Martínez y maestro Federico Martínez**

En cuanto a los propios procesos de los maestros al conocer y aplicar esta metodología y técnicas junto con ellos en sus clases, ambos estaban sorprendidos y entusiasmados sobre los procedimientos y sus posibilidades, los productos realizados y los resultados obtenidos en los diferentes desarrollos y aprendizajes artísticos, sociales y curriculares.

Mostraron gran interés en aprender a utilizarlas como herramientas didácticas.

▮ **Caso 2: Escuela rural de Guerrero, maestra Luz Elena Alonso, maestro Fabián Nicolás Martínez**

A los maestros de Guerrero las actividades de educación artística los motivaron para reforzar lo enseñado, a utilizar la transversalidad y también como método de evaluación.

La visión y opinión de los maestros a todo lo largo del trabajo de campo fue fundamental para corroborar y afianzar observaciones y conclusiones sobre procesos, contextos, sucesos e información general a la que yo no tenía acceso por suceder en momentos anteriores o en que no estaba presente. De igual forma, sus conocimientos sobre los alumnos y el trabajo docente así como el control de grupo que a menudo mostraron, fueron un apoyo invaluable para que la investigación en campo se pudiera llevar a cabo exitosamente y para presentar los variados puntos de vista de los diversos fenómenos.

➤ **Análisis comparativo de la evaluación de la educación artística implementada en los dos casos desde el punto de vista de algunos padres de familia**

▮ **Caso 1: Escuela urbana de Chimalhuacán**

Se pudieron entrevistar a doce madres o familiares de los niños entre los dos grupos ya que no pudieron llegar más a la entrevista y de eso surgieron los siguientes datos e información:

Muchos de los padres entrevistados observaban el interés de los hijos por las clases de arte a partir de su insistencia y preocupación por el material y porque ese día no querían faltar a la escuela. La mayoría de los niños platicaban en casa sobre las clases de arte y notaron un cambio para mejor en la actitud de su hija(o) para ir a la escuela a raíz de éstas.

Todos estos padres o familiares que participaron en actividades con los hijos disfrutaron mucho la experiencia, sintieron que los ejercicios compartidos los acercaron y les hubiera gustado hacer más trabajos de este tipo. Así mismo, todos coincidieron en que sus hijos aprendieron en las clases de arte.

▮ **Caso 2: Escuela rural de Guerrero**

En Guerrero la entrevista sólo se pudo realizar a nueve padres, madres o familiares ente los dos grupos, pues no pudieron quedarse más tiempo esperando y esto fue lo que arrojó:

Todos los padres notaron que a sus hijos les gustaron mucho las clases de arte, pues en casa los niños las comentaban y dibujaban más. La mayoría de los padres sintió que la actitud de los niños en relación a la escuela a partir de las clases de arte cambiaba para bien pues se abrieron a otras disciplinas y al mundo; iban con más gusto y entusiasmo a la escuela; tenían más ganas de hacer las cosas; dibujaban más y veían menos tele.

De igual manera, todos sintieron que las actividades artísticas realizadas en la escuela junto con sus hijos los acercó, fortaleció el vínculo parental y como en Chimalhuacán, a todos les hubiera gustado realizar más de estas actividades. También todos coincidieron en que los niños aprendieron con estas clases.

La opinión de los padres también fue muy importante para reafirmar la propia percepción e información, para ensanchar y enfatizar la polifonía de la investigación así como para conocer el impacto y la trascendencia de las clases de arte más allá de la escuela.



CONCLUSIONES



Conclusiones

El trabajo de campo intenso que se realizó en las dos escuelas arrojó muchas semejanzas y diferencias entre ambas, además de enorme información sobre los procesos creativos, aprendizajes, construcciones mentales, sociales, afectivas, éticas y estéticas, impactos y resonancias de la educación artística-visual en los sistemas culturales e identitarios locales, particularmente en los niños involucrados, pero que se ramificaron hasta los maestros y padres de familia participantes.

Una de las principales dimensiones del análisis en ambas escuelas investigadas fue la contextual: su historia y población, las características urbanas o rurales, su ubicación geográfica, el uso y conocimiento del idioma y lenguas originarias, su economía, tradiciones, paisajes, fauna y gastronomía, que determinan idiosincrasias y formas de vida, percepciones, autopercepciones y representaciones sociales, interrelaciones comunitarias, con el país y con el mundo en general. Todo ello influye y se manifiesta de manera importante en las representaciones visuales e imágenes generadas por los alumnos, tanto a nivel formal como de contenido, así como en los procesos y formas de trabajar y de aprender. Resulta muy interesante observar e interpretar estas interrelaciones e interconexiones entre los contextos, los procesos y los productos visuales resultantes. Todo ello nos puede decir mucho sobre los mismos medios ambientes, así como la relevancia que tiene la enseñanza-aprendizaje de las artes visuales en la infancia y también sobre los niños, tanto los que participaron en la investigación como en un alcance más general.

Retomando el pragmatismo de Dewey, la investigación coincidió con el cuando plantea que la división en la concepción estética entre lo físico y lo intelectual, lo teórico y lo práctico, es inconcebible pues toda experiencia, toda vivencia humana parte de un mundo exterior y físico, en este caso el contexto de los alumnos, que será el origen visual de las construcciones y reconstrucciones creativas, artísticas y mentales que ellos hagan del mundo que los rodea, tanto anteriores como posteriores a la práctica del arte. La educación y la experiencia estética no se pueden separar del medio y de la sociedad en que viven los alumnos y hacerlo implicaría un aprendizaje trunco, incompleto, parcial y sobre todo, irreal.

En este mismo orden de ideas, de acuerdo al procedimiento de la suma categórica de R.E. Stake (Stake 2010) explicado en el marco metodológico, en el cual a partir de la observación continua de un mismo acontecimiento o datos se establece una constante o categoría, se pudo observar que tanto en Chimalhuacán, Estado de México, como en Colombia de Guadalupe, Guerrero, aparecieron continuamente, durante las prácticas e intervenciones de educación artística, varios fenómenos relacionados con el aprendizaje del arte, común en muchos niños, a partir de su contexto de vida y las asociaciones mentales, relaciones visuales, apropiaciones experienciales, apreciaciones e interpretaciones que hacen de su entorno y su forma de entenderlo.

Así mismo, como se verá a continuación y respondiendo esta vez a la observación directa, también de acuerdo a R. E. Stake (Stake 2010), surgieron entre ambas escuelas, a partir de sus diferentes situaciones y medios sociales, divergencias en otras dimensiones importantes de la investigación como la vivencia de su origen étnico y social; la lengua originaria en relación con el aprendizaje y su cosmovisión; los ritmos de trabajo; el conocimiento de otras formas de vida y de contextos; la relación con la naturaleza; el acceso a la tecnología; el sentido comunitario como estilo de vida indígena y la migración.

La educación artística-visual en la infancia como apropiación del mundo

En el desarrollo artístico de los niños de ambos grupos, grados y municipios de las dos escuelas, llamó mucho la atención una constante que apareció en varios ejercicios de educación artística y que fue la forma en que los niños representaban visualmente aspectos de su entorno que ellos consideraban importantes porque tenían que ver con sus propias vivencias. Ejemplos de ello son las actividades actualizadas de los indios prehispánicos como echar tortilla, el mercado, el juego de pelota y el tejido, que aún se practican en ambas localidades (Figuras 11 y 59); las calles de Chimalhuacán con sus pronunciadas pendientes y que los niños experimentaron y representaron kinestésicamente (Figuras 14-a a 14-d); el vínculo permanente con la naturaleza y las actividades en relación a ella en la montaña

de Guerrero (Figuras 62-a a 62-f y 70-c), el conocimiento de la vida urbana y rural de los niños migrantes de Chimalhuacán (Figuras 17 a 20, 41 a 44); las tradiciones, fiestas, paisajes y animales del pueblo en los niños de Guerrero (Figuras 59, 62, 65 y 70-c).

Algunas veces, las representaciones aparecen con características locales, como determinados colores y la distribución de los diferentes elementos en el espacio de acuerdo a sus propios espacios reales como se aprecia en los murales de las escuelas (Figuras 39 y 74); la representación de actividades, tradiciones y costumbres que son únicos y particulares de sus localidades (Figuras 17 a 20 y Figuras 59, 62, 65); la historia o experiencia migratoria en la familia (Figuras 17 a 20 y Figuras 41 a 44).

Otras veces surgen composiciones que corresponden a las etapas y características generales o universales de los niños de cualquier lugar del mundo y época de la historia.

De esta forma, con el aprendizaje de técnicas y procedimientos artísticos, y con determinadas temáticas sobre su medio y cotidianeidad, los niños reflejaron muchas imágenes de su contexto a la vez que profundizaban su conocimiento sobre el mismo, convirtiéndose la enseñanza-aprendizaje de las artes visuales tanto en un objetivo educativo en sí mismo (técnicas, composición, creatividad, expresión) como en un medio para aprender y revisar otros temas y contenidos curriculares, sociales y humanos habituales para ellos.

Desde el punto de vista del desarrollo artístico, a nivel individual y retomando a Viktor Lowenfeld y a Herbert Read, la actividad visual en estos casos vendría a completar o ampliar un conocimiento que los alumnos fueron construyendo desde conceptos, sensaciones, emociones e imágenes (Read:1982) adquiridos de diferentes fuentes (libros, medios de comunicación, maestros, entorno) entre los cuales uno fundamental es su propio contexto, del cual provienen vivencias y experiencias, como lo demuestran los ejemplos recién nombrados de estos dos municipios de México. En el proceso de dibujar, pintar, modelar y ensamblar, el niño integra la información obtenida previamente, principalmente la de su medio ambiente, para recrearla en un nuevo producto que le permite, de alguna manera,

apropiarse vivencialmente de este medio y ubicarse ontológicamente en él a través de la experiencia artística (Lowenfeld:1980). Su contexto es la materia prima visual para sus creaciones plásticas y éstas, a su vez, le permiten aprehender, conocer más profundamente, imaginar y representar su realidad para situarse en ella y hasta transformarla.

Para Dewey, la realidad psicológica innata del ser humano y manifiesta naturalmente en la infancia, es concreta y práctica e integra, en una misma experiencia del mundo, tanto las sensaciones físicas como el pensamiento intelectual, es decir lo material y lo inmaterial (lo mental o espiritual). Cuando se escinden estos dos componentes de la experiencia, es decir lo sensible del pensamiento, sobre todo en el niño que tiende a ser tan aterrizado y empírico, se aísla y se desconecta al cuerpo del raciocinio, eliminando de alguna manera la fisicalidad, lo corporal y hasta lo visual de la experiencia artística y vital provenientes del ambiente, cuya aprehensión queda ahora incompleta:

«Cuando la mente se hace puramente inmaterial (aislada del órgano del hacer y padecer), el cuerpo deja de ser viviente y se convierte en masa muerta. Este concepto de la mente como ser aislado está detrás de la concepción de que la experiencia estética es algo que está «en la mente», y refuerza la concepción que aísla lo estético de aquellos modos de experiencia con los que el cuerpo está activamente comprometido, con las cosas de la naturaleza y de la vida. Saca al arte de los dominios de las criaturas vivientes» (Dewey, 2008:299).

En relación también a esto, llamó mucho la atención el hecho de que los niños de la montaña de Guerrero, quienes en aspectos de aprendizaje racional y discursivo mostraron por momentos un ritmo menos avanzado que los alumnos de la ciudad a causa de diversas carencias, en el aprendizaje de índole artístico y visual destacaron mucho, mostrando una psicomotricidad y visualidad muy bien desarrolladas e integradas, y esto se atribuye a la gran fisicalidad de estos niños quienes, teniendo menor acceso a productos tecnológicos, caminan, corren y juegan mucho entre ellos, corporalmente y al aire libre, en contacto con

su medio ambiente y se mueven mucho más que los niños de Chimalhuacán, quienes en general son más sedentarios.

■ *Experiencias artístico-educativas, contextualización y aprendizajes significativos*

Como los ejemplos recién mencionados lo demuestran, lo que se acaba de exponer es muy importante y no deja de relacionarse con la fuerte problemática planteada ya, primero por Freire (2002) y su noción de la educación bancaria y descontextualizada de los contenidos y entornos de los sectores más oprimidos, y después por Sylvia Schmelkes y la maestra Luz Elena Alonso de Guerrero, quienes denunciaban la situación educativa en el México profundo y campesino. Advertían sobre la desventaja en las condiciones y la disyunción que se produce en los estudiantes de los medios más desfavorecidos, en este caso los indígenas e indígenas rurales, cuando programas de estudio, contenidos de libros de texto, materiales didácticos y formación docente, de nuevo surgidos de la tradición modernista más radical y de la búsqueda de una identidad nacional uniformizada, están desconectados de los contextos lingüísticos, culturales y sociales particulares donde se enseñan.

Frente a todo ello, al aplicar la educación artística-visual de manera práctica y ligada a los contenidos y realidades de los alumnos, ésta se convirtió en una herramienta valiosísima, en un método muy eficaz e idóneo en el proceso de enseñanza-aprendizaje a la hora de relacionar teoría y práctica, temas del programa de estudios y experiencias, conocimientos locales, empíricos y globales de los alumnos de Chimalhuacán y Guerrero, compensando de alguna manera estas lagunas y vacíos curriculares que existen a este respecto en el sistema educativo.

Todas las actividades artísticas fueron diseñadas de acuerdo a los contenidos curriculares y están directamente ligadas a los programas de estudio nacionales de 2011 de la Secretaría de Educación Pública de 2° y 5° grado así como una actividad proveniente del programa de Educación Indígena también de la SEP, por lo que los maestros no tuvieron, para aplicar tales ejercicios artísticos, que renunciar a tiempo lectivo asignado a otras asignaturas; se trata del currículo integrado y la transversalidad revisados en el marco teórico en el ámbito del desarrollo curricular. Desde el punto de vista académico, la recepción y respuesta de

los niños a todo ello fueron muy buenas, como nos lo hicieron saber cuestionarios, testimonios de varios actores, observaciones en clase, los trabajos plásticos en sí mismos, y nos hablaron de una gran asimilación de la información curricular más allá del aprendizaje artístico-visual, sin menoscabar la calidad de éste. A través de la educación artística, los niños trabajaron interdisciplinariamente ciencias naturales y sociales, conocimiento del medio, historia, geografía, ética y español, desarrollando de manera práctica habilidades de pensamiento establecidas y analizadas por L. E. Rathes en *Cómo enseñar a pensar*, tales como interpretación, apropiación, integración, aplicación del conocimiento a nuevas situaciones, toma de decisiones, juego y creatividad (Raths: 1988) además de fomentar el pensamiento abstracto y sintético con algunos ejercicios como el del mosaico.

Por todo lo ya ampliamente comentado sobre la aplicación práctica de la teoría, el aprendizaje empírico, la relevancia del contexto para vincular el conocimiento con las vivencias y que éste tenga un sentido para el alumno, se puede concluir que los ejercicios de educación artística, aplicados transversalmente a los contenidos curriculares, produjeron en los alumnos aprendizajes significativos desde y para la vida, que difícilmente olvidarán pues parten y están relacionados lúdicamente con su propio hacer y experimentar, desde sus vivencias y cotidianeidad, en este *aprender haciendo* de Dewey. Todo ello está inscrito en las corrientes pedagógicas del reconstruccionismo pragmático y de la educación a través del arte.

■ *Identidades e interculturalidad: el reconstruccionismo posmoderno*

En este mismo orden de ideas sobre la educación artística y el contexto, y siempre en relación a la experiencia de los niños pertenecientes a los contextos específicos de estas dos localidades, la investigación observó, como ya se comentó, un cierto rezago o ritmo más lento en la respuesta y el aprendizaje de los niños de la montaña de Guerrero (aunque no en el desempeño y productos finales), relacionado con el pensamiento racional-discursivo, sobre todo en los más pequeños de 2° grado. Esto es atribuible a menores estimulaciones educativas recibidas y ciertas condiciones precarias, pero más que nada a la dificultad provocada en muchos de estos niños, sobre todo los más pequeños, al conocer solamente su lengua originaria y tener que aprender a leer y escribir en español, que es el idioma que prioriza la escuela; muchos niños no entendían las indicaciones que les daba porque no

hablaban español. De nuevo la estructura o sistema educativos no están pensados ni adaptados a estos contextos particulares ni a sus lenguas, y aunque los maestros son bilingües, el esfuerzo de los niños monolingües que no saben español tiene que redoblar para alcanzar a los compañeros que sí lo hablan y amoldarse, a veces a un costo psicosocial, emocional y de desarrollo bastante fuerte, a la infraestructura institucional que muchas veces y veladamente, no considera, relega o subestima su idioma materno y de origen.

Paradójicamente, una vez entendidas las actividades artísticas a realizar y ya familiarizados con mi presencia y esta manera de trabajar, los niños de ambos grupos de la escuela rural de Guerrero respondieron extremadamente bien, muy contentos y entusiasmados a las estimulaciones plástico-visuales, concretando productos de excelente calidad, demostrando así, además de la universalidad del lenguaje visual y su aprendizaje, sus capacidades y posibilidades psicomotrices, artísticas, intelectuales, así como la necesidad inherente (muy beuysiana) y común a todos los seres, de crear, inventar, experimentar con este tipo de ejercicios, materiales y proyectos.

Por su lado, la problemática en relación a las lenguas indígenas es de otro orden en los niños de Chimalhuacán quienes ya están asimilados a la gran urbe y en escuelas que, aun siendo indígenas, institucionalmente tampoco fomentan la multiplicidad de lenguas y orígenes de sus alumnos y los orilla a aprender únicamente el español y no practicar y olvidar una parte importante de su herencia lingüística y cultural.

La investigación expuso en relación a todo esto una de las grandes diferencias entre ambas comunidades pues aparecieron dos tendencias o actitudes bastante opuestas de acuerdo a lugar donde se hizo el trabajo de campo.

En la Escuela Primaria indígena urbana de Chimalhuacán, Estado de México, cuya población en su mayoría es un mosaico de diferentes pueblos originarios que migraron a la zona conurbada buscando mejores condiciones de vida, se notó claramente una fuerte inclinación a olvidar e incluso negar el origen y lenguas indígenas, ya sea por motivos de discriminación o vergüenza, de adaptación, de deficiencias escolares o del mismo imaginario colectivo considerado mestizo en el que se insertaron al migrar, en el cual este origen y lenguas originarios son a menudo sinónimos de pobreza y fracaso, y pueden percibirse

como obstáculos para su desarrollo socio-económico, integración, progreso social y «modernización», como se vio en algunas representaciones sociales al respecto.

Por su lado, en la escuela indígena rural de la montaña de Guerrero, si bien también existen ciertos prejuicios o estereotipos provenientes sobre todo de los pocos medios de comunicación a los que tienen acceso y que no son locales o de la escasa experiencia migratoria a las ciudades, no se notó gran conflicto en cuanto a la vivencia o aceptación del origen indígena, mismo que está indisolublemente ligado a la lengua, a un estilo de vida comunitario muy arraigado y a la cultura local asumida con orgullo.

Muy a menudo las composiciones visuales también reflejan esto y varios ejercicios fueron pensados para reconocer, fortalecer y concientizar estos aspectos en los alumnos, obteniendo diversas experiencias y resultados sumamente provechosos no sólo para ellos sino para toda la comunidad de aprendizaje.

Las temáticas relacionadas abarcaron desde la migración y su geografía, tradiciones, gastronomías, faunas originarias, la representación de sus parientes y su historia familiar, el barrio o el pueblo y sus paisajes, las fiestas y tradiciones, su Estado natal, todas ellas de nuevo conectadas con las propias vivencias y los conocimientos locales de los alumnos que de esta manera afianzaron lo que ya sabían, a la vez que ampliaron, también de manera visual y conceptual, sus referentes culturales (Figuras 11, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 41, 42, 43, 44, 59, 61, 62, 65, 86, 87). Estos trabajos generaban los pequeños relatos etnográficos y posmodernos que le dan voz a los que no la tienen, en representaciones visuales y narraciones orales sobre sus propios universos locales y particulares que cobraban así mucha importancia para ellos.

En cuanto a la problemática sobre la identidad indígena, los ejercicios artístico-visuales implementados desde el enfoque reconstruccionista posmoderno y multicultural contribuyeron de manera muy significativa (sobre todo en el ámbito indígena urbano en que dicha identidad, como ya se dijo, llega a ser rechazada) para reconocer, tomar conciencia y dignificar este origen identitario. En una perspectiva más amplia e intercultural, abarcaron y adoptaron, desde pláticas, discusiones y creaciones individuales y en equipo, un punto de vista reflexivo y crítico hacia la discriminación étnica o racismo, en su caso particular, y cualquier

tipo de discriminación e intolerancia en general, dirigidas a cualquier minoría, ya sea de tipo físico, de clase social, religiosa, de género, sexual o de minusvalía (Figuras 49, 92 y 93).

Es así como contexto y lenguas indígenas van conformando identidades que, en estas dos comunidades urbana y rural, son vividas y asumidas de forma muy diferente, y que en ambos casos y a través de la educación artística aplicada a lo largo de la investigación, se manifestaron, fortalecieron y concientizaron de forma muy notoria y positiva.

■ *La educación artística-visual como proceso: transformaciones sociales y humanas a través del arte*

Algo que el estudio manifestó en varias de las intervenciones de educación artística-visual fue la relevancia del proceso creador como generador de concientizaciones y sensibilizaciones en los alumnos sobre otros universos referenciales y contextuales, así como diferentes situaciones y problemáticas de las que, de alguna manera, se pueden hacer responsables y transformar para reconstruirse tanto a ellos mismos como a la comunidad y mundo del cual forman parte. Esto es muy evidente en trabajos sobre la migración familiar y con el tema de su comunidad y el Estado originario, los murales sobre su escuela, el árbol genealógico, el móvil de las poblaciones humanas, la contaminación y el reciclaje y los *collages* sobre diversidad y discriminación (Figuras 15 a 20, 26 a 49, 63 a 65, 71 a 93).

En todos ellos, además de haber una participación colectiva ya fuera con los compañeros o con los familiares que en sí misma reforzaba vínculos, se sensibilizó sobre diferentes realidades de exclusión e injusticia, se discutió con ellos desde enfoques críticos sobre la contaminación del medio ambiente, la diversidad y la discriminación, se revaloró el origen indígena, la historia familiar y comunitaria y se reflexionó sobre posibles transformaciones y mejoras al mundo que nos rodea.

Se podría decir que en parte, en esta forma reconstruccionista social de trabajar la educación artística, el proceso es el mensaje y que la enseñanza-aprendizaje del arte se vuelve, además de lo ya anotado en relación al desarrollo artístico, un medio para propiciar una serie de conocimientos y acontecimientos teórico-prácticos que repercuten en el alumno y la manera que se va relacionar con él mismo, con los otros y con su entorno.

De nuevo reaparece Dewey (2008) y su distinción entre producto artístico (como un poema, un templo, una pintura, una escultura) y obra de arte, misma que él concibe como resultado de la interacción entre el producto y el ser humano que vive, experimenta o crea la obra, es decir, el proceso.

Vuelve también Clifford Geertz y su riña de gallos balinesa en la cual ésta da lugar a todo un sistema y codificaciones simbólicas de interrelaciones sociales y culturales en el seno de la sociedad que la practica. Imanol Agirre lo explica muy bien cuando dice acerca del reconstruccionismo y que se aplica muy adecuadamente a lo surgido en esta investigación: *«la pedagogía artística reconstruccionista sostiene que comprender, desde una perspectiva dinámica de la cultura, no es solamente encontrar valores culturales en la obra de arte, sino dar cuenta del sistema de relaciones sociales, políticas, estéticas y culturales que la obra concita.»* (Agirre, 2005:331)

En el proceso creativo y en la obra artística se pueden dar cita experiencias y vivencias, aprendizajes y reflexiones que, consumados con éxito y más allá del placer estético, modificarían de alguna manera en el terreno de lo simbólico-visual, los acercamientos y relaciones de los sujetos entre ellos mismos y con su mundo.

En relación a todo esto, cabe subrayar aquí la relevancia que la interdisciplina tuvo para una comprensión lo más completa posible de la cultura visual de estas comunidades y su complejidad, y funcionó en dos niveles interrelacionados. El primer nivel compete las grandes perspectivas teóricas de la investigación y que fueron la perspectiva artística, la etnográfica-antropológica y la educativa. Sin ellas y su combinación, no se podrían entender los alcances que las imágenes visuales y su enseñanza, producción, consumo y significado tienen en cualquier grupo humano en general y en los estudiados en particular, así como la dimensión intercultural de la tesis. Vinculado a esto se encuentra el segundo nivel interdisciplinario y que concierne a los tres tipos de desarrollo implementados con las actividades de educación artística, a saber el desarrollo artístico, el social y el curricular. Estos tres desarrollos son insolubles e indispensables para cualquier formación integral e intercultural en la infancia.

■ *Los vínculos familiares y comunitarios en la educación artística-visual*

En cuanto a otro aspecto del desarrollo social relacionado con los vínculos familiares y comunitarios, las actividades que involucraron a los padres o familiares en los dos grupos de ambas escuelas, además de producir hermosos trabajos, fueron muy apreciadas tanto por alumnos como por parientes y maestros pues generaron un espacio de interacción entre ellos muy sano y constructivo.

Los temas de estos ejercicios se vinculaban generalmente con su propia historia familiar, origen y circunstancias, como en el árbol genealógico (Figuras 30 a 37, 75 a 82) o la composición sobre la migración (Figuras 15 a 20, 41 a 44), o también con su comunidad y Estado de la República (Figuras 41 a 44, 86 y 87), en donde las experiencias de los mayores eran transmitidas directamente a los alumnos de su propia voz, de manera oral, en una participación común que propició otras maneras de vincularse entre ellos y comunitariamente.

A esto hay que agregar que no es poco común que los padres de familia de estos medios sociales muchas veces no sepan leer o escribir ellos mismos por lo que no pueden apoyar a sus hijos en este sentido y las actividades conjuntas como estas pueden ayudar a mitigar, de cierta manera, lo doloroso que estas carencias y situaciones pueden despertar en el orgullo y la autoestima familiar y en las relaciones intrafamiliares.

Así mismo y como arrojaron los cuestionarios aplicados a los alumnos, los maestros de ambas localidades observaron y comentaron reiteradamente que los trabajos en equipo entre los alumnos fomentaron el respeto, la colaboración, la tolerancia, el consenso y la toma de decisiones, el aprendizaje con los otros y de los otros, en ambientes que si bien por momentos no estuvieron exentos de tensión como la puede haber en cualquier convivencia a causa de materiales, tiempos y espacios, estos se superaron para reconocer las ventajas y bondades de esta forma de trabajar.

■ *Sobre los aportes de la investigación*

De esta manera y de acuerdo a todo esto, respondiendo a la primera pregunta de investigación sobre la manera en que la educación artística-visual puede favorecer el desarrollo integral de niños indígenas socio-económicamente vulnerables, se puede afirmar desde

Lowenfeld, Read, Dewey, Geertz, Agirre, Barbosa, Beuys, Freire, Schmelkes, Efland y la aplicación de diversas teorías y corrientes artístico-educativas como se hizo a lo largo de toda la investigación y del trabajo de campo, que la educación artística-visual en la infancia, y particularmente en estas infancias más desfavorecidas en varios aspectos, puede enriquecer y compensar significativamente carencias, inercias, vacíos, negligencias en relación al aprendizaje contextual, que el sistema nacional de educación básica no está viendo ni tomando en cuenta y que de no ser atendidos, profundizan aún más las brechas sociales de por sí ya tan marcadas y dolorosas entre las diferentes infancias del país.

Así mismo, fue muy notorio cómo esta enseñanza-aprendizaje de las artes estimuló y motivó en los alumnos su curiosidad e impulsos artísticos, desarrollando ampliamente su creatividad y dotándolos de varias nociones técnicas, compositivas y expresivas importantes para lograr un primer acercamiento a esta disciplina, abriéndoles posibilidades experimentales y creadoras a menudo desconocidas por ellos hasta ahora, con temas y manifestaciones subjetivas muy en la corriente de la educación artística expresiva y para la paz.

En cuanto a la segunda pregunta de investigación sobre la educación artística y la recuperación o fortalecimiento de la identidad indígena en estas infancias, si bien ésta es percibida y vivenciada de muy diferente manera en ambos contextos, las actividades plástico-visuales diseñadas para concientizar y reforzar este sentido identitario fueron muy productivas, ya que provocaron acciones, discusiones y tomas de conciencia positivas de su propia realidad, de su ser y estar en ella con dignidad y amor propio.

Estas actividades derivaban además en cuestiones y problemáticas de orden social más globales y universales, abriendo así la mente de los alumnos a otras dimensiones geopolíticas y humanas más allá de sus propios contextos y realidades e insertándolos así, críticamente, en el mundo actual, accediendo a diferentes códigos culturales sin perder contacto por ello con sus realidades y conocimientos locales. De nuevo todo esto sin salirse del currículo escolar perteneciente al programa de estudios de la Secretaría de Educación Pública de estos dos grados de estudio.

Ello demuestra, en estas realidades marginadas y vulnerables, una aplicación exitosa que confirma la pertinencia en nuestro país del reconstruccionismo social en la educación artis-

tica, tanto pragmático como posmoderno y multicultural cuya finalidad es, entre otras cosas y según palabras de Efland, Freedman y Stuhr: «Preparar a los alumnos para convertirse en pensadores analíticos y críticos capaces de reconocer las circunstancias decisivas de sus vidas (...) que les impiden, a ellos y a sus grupos sociales respectivos, aprovechar plenamente los recursos sociales y económicos» (Efland, Freedman y Stuhr, 2003:143).

Por su parte, la etnografía educativa como teoría metodológica probó ser la más adecuada para los objetivos y preguntas de investigación, pues además de permitir aplicar prácticamente muchos de los postulados teóricos de las tres corrientes de educación artística y observar procesos y resultados, cumplió su cometido de darle voz a los actores principales y sujetos de investigación que fueron los niños de las primarias donde se hizo el trabajo de campo así como a las comunidades educativas de dichas escuelas, a saber maestros y padres de familia. Dentro de todo lo que arrojó esta metodología, hubo bastante material generado por los mismos maestros que respondieron motivados y entusiasmados, lo que demuestra que falta aún mucho por hacer en este sentido pues a fin de cuentas y aunque suene muy obvio, son los maestros los que están frente a los grupos y quienes llevan o llevarían a cabo el fomento y la realización de estas actividades artístico-educativas en el salón de clases. Como producto de la investigación, se está realizando junto con ellos un manual de formación docente en educación artística el cual se ha ido trabajando en base a capacitaciones en talleres con los profesores interesados en esta forma de trabajo con arte, la aplicación en el aula de lo aprendido en los talleres y el seguimiento de procesos y resultados tanto de lo creado por los maestros como por sus alumnos. Si bien esto sólo se pudo hacer en Chimalhuacán y las actividades no son copiosas, muchos de los procedimientos, los resultados plástico-visuales, la aplicación de la transversalidad, el fomento de la creatividad fueron asimilados y empleados de manera destacada, confirmando así la necesidad y pertinencia de este trabajo formativo con los maestros y el aprovechamiento que de él pueden hacer tanto ellos como los estudiantes.

Otro aspecto muy importante, que sólo se trabajó tangencialmente y da para mayores profundizaciones, es el que concierne a la alfabetización y la cultura visual en la infancia como un medio de aprendizaje en mundos y sociedades cada vez más productores de imágenes y en contextos de aprendizaje bilingües. Si bien muchas veces estas imágenes son de carácter

local reflejando las realidades de quien las produce, la investigación mostró, en relación a los alumnos de cultura y lengua me'phaa de Guerrero por ejemplo, que su lectura y de-codificación tienden a ser universales en el sentido de tener una muy buena accesibilidad y comprensión de ellas por parte de los alumnos y que puede complementar el lenguaje escrito y verbal, además de situarlos en realidades globales con las que seguramente, tarde o temprano, tendrán que lidiar.

■ *Sobre mis propios procesos*

Reflexionando sobre cómo se llegó a tales resultados y conclusiones, volteo mentalmente para revisar los pasos y procesos realizados así como las decisiones tomadas.

Se partió básicamente de la certeza advertida a lo largo de años de experiencia docente sobre los beneficios y el bienestar psicológico para todo ser humano, y para los niños en particular, que todo procedimiento creador y artístico despierta y el interés personal de hacerlos llegar a alumnos indígenas de menos recursos socio-económicos. Como quería demostrar empíricamente el hecho de esta necesidad interior de educación artística en la infancia con sus beneficios y no quería una tesis meramente teórica, tenía que ser en la práctica y en el salón de clases dónde podría observar el comportamiento y la respuesta de los niños ante estas actividades. A causa de esta inquietud y buscando dar respuesta a la principal pregunta de investigación, di con la etnografía educativa cuyos instrumentos teórico-metodológicos se acoplaban óptimamente a lo que buscaba comprobar. Cursé dos excelentes seminarios sobre el tema y gracias a textos y lecturas sobre los fundamentos, la elección, la aplicación y la escritura de etnografía educativa fui retomando los elementos y herramientas adecuados para el trabajo de campo que ya empezaba a realizar, y construir así el marco metodológico. De esta manera, la observación participante me permitiría constatar los procesos de los estudiantes en el aula; la intervención educativa implementar actividades artísticas y modificar la enseñanza-aprendizaje de las asignaturas; los cuestionarios y las entrevistas a profundidad indagar el sentir y pensar tanto de alumnos como de maestros y padres de familia en relación a estos trabajos; el diario de campo consignar los diferentes desarrollos, procedimientos, acciones y reacciones de todos los actores involucrados; las fotografías captar momentos de creación así como registrar los productos

terminados para poder analizarlos después y la descripción densa descifrar, ordenar e interpretar toda la información ya bajo forma de estudios de casos.

En cuanto al marco teórico, a los autores que más conocía eran Viktor Lowenfeld y Herbert Read, mismos que respaldaron sobre todo el desarrollo artístico. Para el desarrollo social y curricular, en donde quería fomentar una conciencia social y ética así como relacionar las actividades con las asignaturas del programa académico, la tesis de la Dra. Pilar Díez del Corral Pérez-Soba sobre educación artística y desarrollo humano me sirvió como una sólida guía para hacerme una idea de los conceptos manejados por diferentes corrientes y teóricos de la educación artística. Ahí descubrí a Arthur Efland y su amplia panorámica sobre la historia de la educación artística, misma que me condujo a Dewey y al reconstruccionismo pragmático y posmoderno y a la corriente de la educación a través del arte que yo ya había aplicado anteriormente de forma empírica, así como a otros autores como Ana Mae Barbosa e Imanol Agirre. Todos estos autores y teorías llevaban implícita la puesta en práctica de sus conceptos y propuestas por lo que sustentaron y enriquecieron enormemente el marco teórico.

Escogí los grupos de 2° y 5° grados gracias a la iniciativa de los maestros Nereyda Martínez y Federico Martínez que se ofrecieron como voluntarios por un lado, pero también por las diferentes edades y etapas que cada uno de estos grados suponía. Para las actividades, revisaba los programas de estudio de cada grado y sus temáticas y de acuerdo a ellas y acordando siempre el tema con los maestros de grupo de la escuela de Chimalhuacán, ideaba a partir de mis propia experiencias, conocimiento y ocurrencias, de la historia del arte y de lo que iba surgiendo de acuerdo a los contenidos, diversos ejercicios que buscaban abarcar en su realización los tres desarrollos que se pretendía implementar. Después de cada actividad entrevistaba oralmente a los niños de 2° grado sobre su pensar, sentir y sus procesos y a los de 5° grado les aplicaba un cuestionario escrito con preguntas relativas a cada uno de los desarrollos trabajados. También entrevisté a profundidad a los maestros y algunos padres de familia que me dieron información muy relevante para corroborar o ampliar mis propios hallazgos, reflexiones y conclusiones. Al final, hice con cada grupo una memoria-evaluación oral como cierre repasando visualmente todo lo trabajado y que me dio una idea general bastante clara de lo aprendido por los niños en relación a lo artístico, lo social y lo curricular.

Para la réplica en la escuela de la montaña de Guerrero, se procedió de la misma manera pero con las actividades ya diseñadas para hacer la comparativa con ejercicios lo más semejantes posible en el tiempo condensado.

■ *Prospectivas de la investigación*

La investigación refleja sólo dos microcosmos que una sola investigadora pudo alcanzar a vislumbrar apenas, dada la complejidad y riqueza que representan los mundos indígenas de nuestro país para la mirada externa. Así entonces, una de las prospectivas de la investigación podría ser replicarla y seguir comparando en otros contextos bilingües, ampliando y profundizando la interculturalidad e interdisciplinariedad que la educación artística puede facilitar, promover y enriquecer, creando así posibles puentes, sin perder autonomía ni identidad, entre los mundos algo herméticos y por lo mismo aislados como lo son algunos pueblos indígenas y el resto de nuestro diverso y multicultural país. También sería factible y muy interesante aplicar este método de trabajo en otros niveles y ciclos educativos y ver las respuestas y resultados.

La entusiasta respuesta de los maestros involucrados en ambos contextos así como los resultados en la formación docente realizada con ellos y que a su vez aplicaron a su grupo, me hacen pensar esperanzada que se podrían coordinar grupos de trabajo y círculos de cultura en más Estados, a la manera de Paulo Freire, para multiplicar el modelo ya probado en las dos escuelas, pero esta vez con una metodología de investigación-acción. De esta manera, monitoreando proyectos de educación artística y transversalidad tanto para los maestros como para sus comunidades de aprendizaje, ellos mismos podrían hacerse responsables a través de la educación del arte, de sus propios procesos de investigación, creación, concientización y potencialidades como grupo social que estas disciplinas permiten y transmitirlo colectivamente en sus ámbitos.

Así mismo, se podría abordar la problemática de la omisión y desinterés en este tipo de enseñanza plástica-visual en el país desde la formación docente profesional de los maestros con convenios o acuerdos entre las instituciones y universidades dónde son formados, impartiendoles asignaturas teórico-prácticas que enfaticen las bondades del arte, la creatividad, la interdisciplina, la transversalidad para aplicarlos tanto en materias artísti-

cas como de otro orden en el llamado currículo integrado que la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) ya considera y promueve en sus propuestas. Queda pues como asignatura pendiente no sólo de la investigación sino de la educación básica nacional, la preparación y profundización del cuerpo docente del país en materia de educación visual y cultural en general.

Trabajar con niños es siempre gratificante. Con un poco que les des de atención y tiempo, de materiales y estimulaciones, de juego y enseñanza de calidad, de respeto y cariño, ellos te lo devuelven casi siempre de forma multiplicada y superando las expectativas. Así sucedió a lo largo de este estudio con los más de cien niños que participaron activamente en el año y medio de trabajo de campo casi continuo. Lejos de decepcionarme, los niños corroboraron lo ya ampliamente experimentado en todo el tiempo de mi labor docente con ellos. El problema no suelen ser los niños.

Mucha de la investigación educativa está enfocada en la educación media superior y superior, sin embargo, si hay lagunas en las bases, si hay huecos en los cimientos, construir después será mucho más complicado y tortuoso. Creo que mucho de eso pasa en México al subestimar y no prestar suficiente atención a las carencias y necesidades provenientes de

la niñez y de la educación básica y que, al no ser atendidas y solventadas en su momento, suscitan en el futuro estudiante un terreno mucho menos fértil para seguir aprendiendo, creciendo y desarrollándose para finalmente profesionalizarse en lo que él decida o la vida le presente u ofrezca.

La infancia es tiempo de siembra, esto se olvida fácilmente y cuando es recordado, muchas veces ya es tarde: los niños de hoy serán muy pronto los adultos del mañana.

El trabajo de investigación me aportó enormes satisfacciones y por todo lo visto, también a los actores involucrados desde alumnos, maestros y familiares. Fue la confirmación de una intuición largamente sostenida sobre los múltiples beneficios de la educación artística-visual en la niñez, así como la flexibilidad mental y sensible y el potencial creativo de las infancias más vulnerables si son motivadas y encauzadas correctamente. Gran parte del estudio es un llamado elocuente que, con los convincentes resultados de los trabajos y los testimonios de los diferentes actores, intenta advertir y sensibilizar a las instituciones y autoridades educativas, a los profesores, a los padres de familia y a todo el que trabaje con niños que hay mucho por hacer en este sentido y que aún estamos a tiempo de formar adultos imaginativos, conscientes, críticos y solidarios.

✿

BIBLIOGRAFÍA



- Agirre, Imanol (2005). *Teorías y prácticas de la educación artística*. Barcelona, España: Octaedro- EUB.
- Arteaga, Paola (2011). *Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado*. México D.F., México: COMIE.
- Banks, Marcus (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid, España: Ed. Morata.
- Beltrán J.A. et al. (2000). *Intervención psicopedagógica y currículum escolar*. Madrid, España: Ed. Pirámide.
- Benjamin, Walter (1973). *Tesis de filosofía de la historia*. (Jesús Aguirre, trad.) Madrid, España: Ed. Taurus. (Obra original publicada en 1940).
- Benjamin, Walter (1989). *Discursos interrumpidos I. Filosofía del arte y de la historia*. Buenos Aires, Argentina: Taurus.
- Berman, Marshall (1989). *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*, Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Bertely, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México D.F., México: Ed. Paidós.
- Bürger, Peter (1997). *Teoría de la vanguardia*, Barcelona, España: Ediciones Península.
- Calinescu, Matei (1987). *Cinco caras de la modernidad. Modernismo, Vanguardia, Decadencia, Kitsch, Posmodernismo*, Madrid, España: Ed. Tecnos.
- Clemente Díaz, M. (1992) *Psicología social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid, España: Ed. Eudema.
- Clifford, James and Marcus, George (1986). *Writing Culture*. California, USA. Berkely University Press.
- Clifford, James (2001). *El Dilema de la cultura. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*, Barcelona, España: Ed. Gedisa.
- Corenstein, Martha (1994). «El significado de la investigación etnográfica en educación», En *El maestro y su práctica docente*. México D.F., México: Licenciatura en Educación Plan 1994. Antología complementaria. UPN-SEP.
- Czamy Kriskhauitzky, Gabriela (2007). *Pasar por la escuela. Metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolaridad*. México D.F., México: COMIE.
- De Alba, Alicia; Buenfil Burgos Rosa Nidia; Giroux, Henry A; Mc. Laren, Peter; Puiggrós, Adriana y Díaz Barriga, Ángel (1995). *Posmodernidad y educación*. México D.F., México: Ed. Miguel Ángel Porrúa.
- De Micheli, Mario, (2000). *Las vanguardias artísticas del siglo XX*, Madrid, España 2000: Alianza Editorial.
- Dewey, John, (2008). *El arte como experiencia*, Barcelona, España: Paidós Estética.
- Erickson, Frederick, (1989). «Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza». En Wittrock, M. C. *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona, España, Paidós-M.E.C. 1989. México D.F., México: UNAM: CRIM, FESI/Ediciones Pomares.
- Efland, Arthur, (2002). *Una historia de la educación del arte*, Barcelona, España: Ed. Paidós Arte y educación.
- Efland, Arthur D.; Freedman, Kerry; Stuhr, Patricia, (2003). *La educación en el arte posmoderno*, Barcelona, España: Ed. Paidós.
- Escalante Gonzalbo, Pablo...[et al.] Dorothy Tank de Estrada, Coor. (2010). *Historia mínima de la Educación en México*, México D.F., México: Ed. El Colegio de México.
- Freire, Paulo, (2001). *La educación como práctica de la libertad*, México D.F., México: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo, (2002). *Pedagogía del oprimido*, México D.F., México: Siglo XXI Editores.
- García Canclini, Néstor, (2009). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México D.F., México: Ed. Debolsillo.
- Geertz, Clifford, (1987). *La interpretación de las culturas*. México D.F., México: Ed. Gedisa.
- Geertz, Clifford, (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona, España: Ed. Paidós-Studio.
- Geertz, Clifford, (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Ed. Paidós Básica.
- Granado Alonso, Cristina en: Rodríguez Gómez, Gregorio, (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga, España: Ed. Aljibe.
- Lowenfeld, Viktor, (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*, Buenos Aires, Argentina: Ed. Kapelusz.
- Marchan Fiz, Simón (1986). *Del arte objetual al arte de concepto*. Madrid, España: Ed. Akal.
- Marchesi, Álvaro; Tedesco, Juan Carlos; Coll. César; García Huidobro, Juan Eduardo; López Néstor; Schmels, Silvia; Gajardo Marcela; Blanco, Rosa; Tiana, Alejandro; (2012) *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*, Madrid, España: Ed. OEI, Fundación Santillana.
- Morton Gómez, Victoria Eugenia, (2001). *Una aproximación a la educación artística en la escuela*. México D.F., México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Mosquera, Gerardo, (1999). *Robando el pastel global. Globalización, diferencia y apropiación cultural en Horizontes de arte Latinoamericano*, Madrid, España: Ed. Tecnos.
- Reynoso, Carlos (Comp.), (1991). *El surgimiento de la antropología posmoderna*, México D.F., México: Ed. Gedisa.
- Richard, Nelly, (1994). *Latinoamérica y la posmodernidad en Posmodernidad en la periferia*, Berlín, Alemania: Langer Verlag.
- Reimers, Fernando M.; Zorrilla, Margarita (2011). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*, Madrid, España: OEI, Fundación Santillana
- Martínez Bonafé, J., Moreno Carretero, M., Rasco Á., (1990). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza: etnografía y currículum*, Granada, España: Ed. Universidad de Granada.
- Martínez Miguel, (2008). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. México D.F., México: Ed. Trillas.
- Murueta, Marco Eduardo, (2004). *Alternativas metodológicas para la investigación educativa*. México D.F., México: Ed. Amapsi.
- Read, Herbert, (1982). *Educación por el arte*, Barcelona, España: Ed. Paidós Educador.
- Reyes Juárez, Alejandro, (2010). *Más allá de los muros. Adolescencias rurales y experiencias estudiantiles*. México D.F., México: COMIE.
- Rockwell, Elsie, (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós, Voces de la Educación.
- Rodríguez Gómez, Gregorio, (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga, España: Ed. Aljibe 1996.
- Sánchez Serrano, Rolando, (2008). «La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados». En Tarrés, M. L. (Coord.). *Observar, escuchar y comprender*. México D.F., México: Flacso/El Colegio de México/Porrúa.
- Stake, Robert (2010). *Investigación con estudio de casos*, Madrid, España: Ed. Morata.
- Schwartz, Jorge, (2002). *Las vanguardias latinoamericanas*. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.

Stachelhaus, Heiner, (1990). *Joseph Beuys*. Barcelona, España: Parsifal ediciones.

Traba, Marta (1973). *Dos décadas vulnerables en las artes plásticas latinoamericanas 1950-1970*. México D.F., México: Siglo XXI editores.

Velasco, Honorio y Díaz de la Rada, Ángel (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos en la escuela*. Madrid, España: Ed. Trotta.

Velaz De Medrano Urueta, Consuelo, (2002) *Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgo: factores escolares y socioculturales*, Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Villanueva, Oscar Ellgio, (2005). «Enfoque biográfico y etnográfico en profesores principiantes». En Medina, P. (Coord.). *Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectorias y formación profesional*. México D.F., México: UPN/Porrúa.

Yuni, José y Urbano, Claudio, (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación-acción*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas, 2005.

Zubiria Samper, Julián de, (2009). *¿Cómo investigar en educación?* Bogotá, Colombia: Ed. Magisterio Editorial.

✦ *Tesis:*

Cruz Villegas Fuentes, Abraham, (1994). Tesis de Licenciatura: *Joseph Beuys Pedagogo: antología documental*, México: UNAM.

Díaz del Corral Perez Sobas, Pilar, (2005). Tesis de Doctorado: *Una nueva mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano*. Madrid: Universidad Complutense.

Garone Gravier, Marina, (2009). Tesis de Doctorado: Historia de la tipografía colonial para lenguas indígenas, México: UNAM.

✦ *Documentos electrónicos:*

Barbosa, Ana Mae, *Arte, educación y cultura*,
http://portal.unesco.org/geography/es/ev.phpURL_ID=16675&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

Benjamin, Walter, *París, capitale du XIXe siècle*, http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html.

Mosquera, Gerardo, *Presentación Ante América* en: www.lablaa.org/blaavirtual/todaslasartes/anam/anamo3.htm.

Mosquera, Gerardo, *El mundo de la diferencia, notas sobre arte, globalización y periferia*, en El síndrome de Marco Polo, <http://universes-in-universes.de/magazin/marco-polo/s-mosquera.htm>.

Mosquera, Gerardo, Spheres, cities, transitions.international perspectives on art and culture, artefact. Htm, http://artefact.miz.hr/_a04/lang_en/theory_mosquera_en.htm.



✦ *Tablas*

- Tabla 1:** Desarrollos infantiles implicados en la investigación con la corriente artístico-educativa y autores que los implementan y representan.
- Tabla 2:** Síntesis de los fundamentos teóricos de cada corriente artístico-educativa y los criterios de desarrollo correspondientes.

✦ *Chimalhuacán*

- Tabla 3:** Índices de población indígena.
- Tabla 4:** Lenguas habladas en Chimalhuacán, Estado de México.
- Tablas:** Estadísticas para establecer nivel socio-económico de la población de Chimalhuacán, Estado de México.
- Tabla 6:** Estadísticas para establecer el nivel educativo en la población de Chimalhuacán, Estado de México.
- **Tablas 7:** Cuestionario sobre el árbol genealógico 5° grado, Chimalhuacán
 - Tabla 7-a.** Al pintar y hacer el árbol sentiste que:
 - Tabla 7-b.** ¿Darte cuenta que podías pintar y hacer el árbol te hizo sentir?
 - Tabla 7-c.** Después de pintar en la clase, ¿te quedan ganas de seguir haciéndolo en tu casa?
 - Tabla 7-d.** ¿Crees que pintar a tu mamá te sirvió para acercarte a ella?
 - Tabla 7-e.** ¿Crees que pintar a tu papá te ayudó a acercarte a él?
 - **Tablas 8:** Cuestionario sobre el móvil de los colores humanos, 5° grado, Chimalhuacán, Estado de México
 - Tabla 8-a.** Hacer el móvil con otros compañeros te hizo pensar o sentir que:
 - Tabla 8-b.** Ver los trabajos de tus compañeros te hizo pensar o sentir que:
 - Tabla 8-c.** ¿Cuál es tu color de piel?
 - Tabla 8-d.** ¿Te gustaría tener otro color de piel?

- Tabla 8-e.** ¿Si respondiste que sí es porque?
- Tabla 8-f.** Preguntas para evaluar el aprendizaje curricular sobre el tema de los colores humanos en los alumnos de 5° de Chimalhuacán, Edomex.
- **Tablas 9:** Cuestionario sobre el tema de la migración, 5° grado, Chimalhuacán, Estado de México
 - Tabla 9-a.** ¿Saber del lugar de origen de tus familiares te hizo pensar que una parte de ti proviene también de ahí?
 - Tabla 9-b.** Si es el caso, ¿saber que el origen cultural de alguno de tus padres es indígena te gustó?
 - Tabla 9-c.** Si no conoces los lugares ¿pintar con tu mamá o tu papá sobre el tema del origen te hizo tener ganas de conocer sus lugares de origen?
 - Tabla 9-d.** Si es el caso ¿saber que el lugar de origen de algunos de tus compañeros y/o de sus papás es el mismo que el tuyo te hizo sentirte identificado con ella (él), es decir que tienen cosas en común?
 - Tabla 9-e.** ¿Saber del lugar de origen de tus compañeros y/o de sus papás te hizo conocernos mejor?
 - **Tablas 10:** Cuestionario sobre los objetos reciclados, 5° grado, Chimalhuacán, Estado de México
 - Tabla 10-a.** Lo que hiciste:
 - Tabla 10-b.** Crear algo como lo que hiciste te hace pensar o sentir que:
 - Tabla 10-c.** Cuando viste el trabajo terminado pensaste o sentiste que:
 - Tabla 10-d.** ¿Te gusta compartir el espacio de trabajo con tus compañeros porque?
 - **Tablas 11:** Cuestionario sobre los collages con el tema de la diversidad y la discriminación
 - Tabla 11-a:** ¿Hacer los collages te hizo pensar?
 - Tabla 11-b:** Los trabajos con collage te parecieron:

■ Guerrero

Tabla 12: Datos demográficos de la localidad de Colombia de Guadalupe, Malinaltepec, Guerrero.

Tabla 13: Indicadores de marginación del municipio de Malinaltepec, Guerrero.

Tabla 14: Indicadores de marginación de la localidad de Colombia de Guadalupe.

- **Tablas 15:** Cuestionario sobre el árbol genealógico en 5° grado, Guerrero
- Tabla 15-a.** ¿Ya habías dibujado y pintado antes en la escuela?
- Tabla 15-b.** Al pintar sientes:
- Tabla 15-c.** Saber que podías pintar te hizo sentir:
- Tabla 15-d.** Después de pintar en la clase, ¿te quedan ganas de seguir pintando en tu casa?
- Tabla 15-e.** ¿Antes de pintarte, habías reflexionado sobre cómo te ves a ti mismo?
- Tabla 15-f.** ¿Hacer el árbol genealógico te hizo pensar sobre quién eres?
- Tabla 15-g.** Si es así, ¿fue agradable?
- Tabla 15-h.** Lo que más te ha gustado de la experiencia de pintar es:
- Tabla 15-i.** Un árbol genealógico nos enseña sobre:
- Tabla 15-j.** Todo el proceso de hacer el árbol genealógico me gusto:
- **Tablas 16:** Cuestionario sobre las máscaras de los colores humanos, Colombia de Guadalupe, Guerrero
- Tabla 16-a.** Lo que más me gustó de hacer la máscara fue:
- Tabla 16-b.** Lo que más me gustó de hacer el móvil fue:

- Tabla 16-c.** Al hacer la máscara sentí que:
- Tabla 16-d.** Hacer el móvil con los otros te hizo pensar que:
- Tabla 16-e.** Ver los trabajos de tus compañeros te hizo pensar o sentir que:
- Tabla 16-f.** Te gustaría tener otro color de piel porque:
- Tabla 16-g.** ¿Crees que en México es mejor tener algún color de piel?, ¿Cuál?
- **Tablas 17:** Cuestionario sobre el ejercicio de reciclaje, Colombia de Guadalupe, Guerrero
 - Tabla 17-a.** Lo que hiciste:
 - Tabla 17-b.** Crear algo como lo que hiciste te hace pensar o sentir que:
 - Tabla 17-c.** Cuando viste el trabajo terminado pensaste o sentiste que:
 - Tabla 17-d.** ¿Por qué prefieres trabajar y compartir el espacio y el material con tus compañeros?:
 - **Tablas 18:** Cuestionario sobre los collages referentes a la diversidad y la discriminación, Colombia de Guadalupe, Guerrero
 - Tabla 18-a:** Hacer los collages te hizo pensar que:
 - Tabla 18-b:** Los trabajos con *collage* te parecieron:
 - Tabla 18-c.** De acuerdo a tu experiencia al hacer los papeles pegados o *collage*, ¿en las revistas de México salen más personas de qué color de piel u origen?
 - Tabla 18-d.** ¿Crees que en las revistas salen más personas con este color de piel u origen porque?

■

Lista de Imágenes, Diagramas y Mapas

- Figura 1:** Los tres aspectos del desarrollo infantil que abarca la investigación.
Fuente: Archivo personal de la investigación, 2014
- Figura 2:** Estructura de las intervenciones artístico-educativas realizadas en el aula
Fuente: Archivo personal de la investigación, 2014
- Figura 3:** Tema de investigación (al centro) y teorías artístico-educativas que lo sustentan
Fuente: Archivo personal de la investigación, 2014

■ Chimalhuacán

- Figura 4:** Mapa de Chimalhuacán, Estado de México
Fuente: http://concurso.oppta.org/files/6113/2628/9116/MX_CHIMALHUACAN.pdf 2015
- Figura 5:** Fotografía de Chimalhuacán, Estado de México.
Fuente: www.google.com.mx/imagenes 2015
- Figura 6:** Mapa y fotografía aérea de Chimalhuacán, Estado de México.
Fuente: www.google.com.mx/imagenes 2015
- Figuras 7 y 8:** Calles de Chimalhuacán, Estado de México
Fuente: www.google.com.mx/imagenes 2015
- Figuras 9 y 10:** Escuela Primaria Vicente Lombardo Toledano, Chimalhuacán, Estado de México
Fuente: Archivo personal de la investigación, 2014

■ 2° grado Chimalhuacán

- **Calendarios prehispánicos y actuales en Chimalhuacán, Estado de México**
- Figura 11-a:** Piedra del Sol
Fuente: www.google.com.mx/imagenes

- Figuras 11-b y 11-c:** Calendarios prehispánicos realizados con plumones sobre cartulinas a partir de la piedra del Sol.
Fuente: Archivo personal de la investigación, 2014
- Figura 12-a:** Fragmento de mural «Cultura Huasteca» (1950) de Diego Rivera en Palacio Nacional que vieron los niños
Fuente: www.google.com.mx
- Figuras 12-b y 12-c:** Interpretaciones hechas por dos alumnas diferentes de la pintura de Diego Rivera
Fuente: Archivo personal de la investigación, 2014
- Figura 13-a:** Ejemplo de calendario mensual
Fuente: www.google.com.mx/imagenes (p.136)
- Figuras 13-b y 13-c:** Calendarios actuales con su mes de nacimiento realizados por los niños con plumones sobre cartulina.
Fuente: Archivo personal de la investigación, 2014
- Figuras 14-a, 14-b, 14-c, 14-d:** Imágenes que se repitieron sobre las notorias subidas y bajadas de la zona Chimalhuacán por donde viven los niños. Demuestran la apropiación kinestésica que hacen de su realidad y cómo esta repercute en la percepción de su contexto.
Fuente: Archivo personal de la investigación, 2014
- **Composición de la migración junto con familiares en Chimalhuacán, Estado de México**
- Figuras 15 y 16:** Clase abierta junto con familiares sobre la migración
Fuente: Archivo personal de la investigación, 2014
- Figuras 17 y 18:** Ejemplos de trabajos de los padres realizados con gises mojados con el tema de la migración, de alto nivel de complejidad plástica en la composición y de expresividad en los trazos y resolución visual.
Fuente: Archivo personal de la investigación, 2014

Figura 19 y 20: Trabajos con los padres que muestran esquemas representativos que se repitieron varias veces dividiendo la hoja en dos y mostrando el lugar de origen y el de residencia actual. En muchos de ellos aparecen también, casualmente, los mismos elementos y símbolos para significar el campo y la ciudad
Fuente: Archivo personal de la investigación, 2014

• **Mosaico sobre naturaleza de México en Chimalhuacán, Estado de México**

Figura 21-a y 21-b: El desierto: foto que se les mostró e interpretación de una niña.

Figuras 22-a y 22-b: El bosque: foto que se les mostró e interpretación de un niño

Figuras 23-a y 23-b: La montaña: foto que se les mostró e interpretación de una niña.

Figuras 24-a y 24-b: La selva: foto que se les mostró e interpretación de un niño.

Figuras 25-a y 25-b: El océano: foto que se les mostró e interpretación de una niña.

Fuentes: Archivo personal de la investigación, 2014 y www.google.com.mx

• **Mural de la escuela en Chimalhuacán, Estado de México**

Figuras 26-a y 26-b: 1ª fase del mural. Bocetos por equipos de la escuela a partir de lo que veían y de lo que recordaban o imaginaban

Figuras 27-a, 27-b, 27-c y 27-d: 2ª fase del mural. Recortar y colorear los diferentes elementos de la composición sobre la escuela

Figura 28: Proceso de realización del mural donde participaron todos los alumnos. Hubo que dividirlos por turnos para que cupieran en el espacio pictórico

Figura 29: Mural terminado

Fuente: Archivo personal de la investigación, 2014

• *5º grado Chimalhuacán*

• **Árbol genealógico en Chimalhuacán, Estado de México**

Figura 30: Retrato de una mujer por Diego Rivera

Figura 31: Retrato de J.C.Orozco por Tina Modotti

Fuente: www.google.com.mx

Figuras 32-a y 32-b: Autorretratos con gises mojados realizados por los niños de 5º grado de Chimalhuacán, Edomex.

Figura 33-a y 33-b: Retrato de los padres realizados con pintura acrílica

Figura 34-a y 34-b: Retrato de abuelas hechas con la técnica del scratch o raspado (crayones y pintura negra)

Figuras 35-a y 35-b: Retratos de los abuelos y de los hermanos hechos con crayones y plumones

Figuras 36-a y 36-b: Realización del árbol con los familiares

Figuras 37-a y 37-b: Árboles genealógicos acabados en Chimalhuacán, Edomex.

Fuente: Archivo personal de la investigación, 2014

• **Móvil de máscaras de las poblaciones humanas en Chimalhuacán, Edomex**

Figuras 38-a, 38-b y 38-c: Proceso de realización y pintura de las máscaras en 5º grado. Chimalhuacán, Esmomex.

Figuras 39-a, 39-b, 39-c, 39-d, 39-e: Ejemplo de máscaras terminadas de diferentes colores de piel en 5º grado. Chimalhuacán, Esmomex.

Figura 40: Móviles de los colores humanos terminados, 5º grado, Chimalhuacán, Edomex.
Fuente: Archivo personal de la investigación, 2014

• **Composición con mapas sobre la migración en Chimalhuacán, Estado de México**

Figura 41-a y 41-b: Proceso de realización de composición sobre la migración con los familiares, Chimalhuacán, Edomex

Figura 42-a y 42-b: Mapa y composición sobre inmigración desde San Luis Potosí

Figura 43-a y 43-b: Mapa y composición sobre inmigración desde Oaxaca

Figuras 44-a, 44-b y 44-c: Mapa y composición sobre inmigración desde Jalisco

Fuente: Archivo personal de la investigación, 2014

• **Objeto reciclado en Chimalhuacán, Estado de México**

Figuras 45-a y 45-b: Proceso de la realización de un objeto a partir del reciclaje

Figuras 46-a y 46-b: Objetos de reciclaje sin terminar

Figuras 47-a y 47-b: Objetos de reciclaje terminados

Fuente: Archivo personal de la investigación, 2014

• **Collages sobre diversidad y discriminación en Chimalhuacán, Estado de México**

Figuras 48-a y 48-b: Proceso de realización del collage

Figuras 49-a, 49-b, 49-c y 49-d: Collages terminados sobre la diversidad y la discriminación. 5º grado. Chimalhuacán

Fuente: archivo personal de la investigación

• *Guerrero*

Figura 50: Mapa de México con un acercamiento al Estado de Guerrero

Fuente: www.google.com.mx/imagenes, 2015

Figura 51: Mapa de Guerrero por regiones

Fuente: www.google.com.mx/imagenes

Figura 52: Ubicación en mapa de México de la localidad de Colombia de Guadalupe

Fuente: www.google.com.mx/imagenes, 2015

Figura 53: Foto del pueblo de Colombia de Guadalupe, en la zona de La Montaña de Guerrero

Fuente: www.google.com.mx/imagenes, 2015

Figura 54: Baile tradicional en una fiesta del pueblo

Figura 55: Jarapeo durante la fiesta grande de enero

Fuente: www.google.com.mx/imagenes, 2015

Figura 56: Policía comunitaria de Guerrero

Fuente: www.google.com.mx/imagenes, 2015

Figuras 57 y 58: Imágenes exteriores de la Escuela Primaria Indígena Alfonso Fabila, Colombia de Guadalupe, Guerrero

Fuente: Archivo personal de la investigación

• *2º grado Guerrero*

• **Calendarios prehispánico y actual en Colombia de Guadalupe, Guerrero**

Figuras 59-a, 59-b y 59-c: Piedra del Sol y calendarios prehispánicos realizados con plumones sobre cartulinas a partir de la piedra del Sol. Colombia de Guadalupe, Guerrero.

Figuras 60-a, 60-b, 60-c, 60-d y 60-e: Imagen del juego de pelota que vieron los alumnos y varios ejemplos de las interpretaciones que hicieron de este en los calendarios del pasado que nos hablan de su propia cotidianidad.
Fuente: archivo personal de la investigación. 2015

Figuras 61-a, 61-b y 61-c: ejemplos de calendario mensual y calendarios actuales con sus meses de nacimiento realizados por los niños con plumones sobre cartulina.

Figuras 62-a, 62-b, 62-c, 62-d, 62-e y 62-f: fragmentos de varios de los calendarios actuales con montañas, árboles, animales, sembradíos, flores, que reflejan la importancia de la naturaleza y el campo en la vida de los niños del pueblo de Colombia de Guadalupe en Guerrero.
Fuente: archivo personal de la investigación. 2015

• **Trabajo sobre su comunidad junto con familiares en Colombia de Guadalupe, Guerrero**

Figuras 63 y 64: fotografías de los niños de Guerrero trabajando con los familiares y exponiéndolo en clase.

Figuras 65-a, 65-b, 65-c y 65-d: representaciones pictóricas con el tema de su comunidad realizadas junto con los padres de familia o familiares
Fuente: archivo personal de la investigación. 2014

• **Mosaico sobre naturaleza de México en Colombia de Guadalupe, Guerrero**

Figuras 66-a y 66-b. Desierto: Foto que se les mostró e interpretación de un niño.

Figuras 67-a y 67-b. Bosque: Foto que se les mostró e interpretación de un niño. Muestra una gran síntesis en la interpretación.

Figuras 68-a y 68-b. Selva: Foto que se les mostró e interpretación de una niña. Es muy parecida a la representación realizada en Chimalhuacán, hay una gran síntesis formal en la cual la cascada es representada únicamente por una franja de papel azul y el resto de la selva en mosaicos verdes.

Figuras 69-a y 69-b. Océano: Foto que se les mostró e interpretación de un niño.

Figuras 70-a, 70-b, 70-c. Montaña: a la izquierda la foto que se les mostró a los niños, a la derecha una foto de la montaña de Guerrero que no vieron en el Poder Point y la interpretación de una niña que se parece más a la segunda foto que no vio. La niña prefirió representar la montaña que ella conoce, ve y vive en su pueblo de Guerrero, confirmando una vez más el carácter muchas veces empírico del conocimiento en los niños.

Fuentes: www.google.com.mx y archivo personal de la investigación. 2014

• **Mural sobre su escuela en Colombia de Guadalupe, Guerrero**

Figuras 71-a y 71-b. 1ª fase del mural: bocetos por equipos de la escuela a partir de lo que veían y de lo que recordaban o imaginaban.

Figuras 72-a y 72-b. 2ª fase del mural: recortar y colorear los diferentes elementos de la composición sobre la escuela.

Figura 73: 3ª fase del mural: el proceso de realización del mural en donde participaron todos los alumnos juntos.

Figura 74: 3ª fase del mural: mural terminado.

Fuente: archivo personal de la investigación. 2014

• **5º grado Guerrero**

• **Árbol genealógico realizado en Colombia de Guadalupe, Guerrero**

Figura 75: Retrato de una mujer por Diego Rivera

Figura 76: Retrato de J.C.Orozco por Tina Modotti

Fuente: www.google.com.mx

Figuras 77-a y 77-b: autorretratos realizados con gises mojados realizados por los niños de Guerrero

Figuras 78-a y 78-b: retrato de los padres realizados con pintura acrílica por los niños de Guerrero

Figuras 79-a y 79-b: retrato de abuelas hechas con la técnica del scratch o raspado (cra- yones y pintura negra)

Figuras 80-a y 80-b: retratos de los abuelos y de los hermanos hechos con plumones

Figuras 81-a y 81-b: realización del árbol con los familiares

Figuras 82-a y 82-b: árboles genealógicos acabados de los niños de Guerrero

Fuente: archivo personal de la investigación. 2014

• **Móvil de máscaras de los colores humanos en Colombia de Guadalupe, Guerrero**

Figuras 83-a, 83-b y 83-c: proceso de realización y pintura de las máscaras en Guerrero

Figuras 84-a, 84-b, 84-c, 84-d y 84-e: ejemplos de máscaras terminadas de los colores humanos en Guerrero

Figuras 85-a y 85-b: móviles de los colores humanos terminados en Guerrero

Fuente: archivo personal de la investigación. 2014

• **Representación de Guerrero y de Colombia de Guadalupe con los familiares**

Figuras 86-a y 86-b: proceso de realización junto con los familiares de los mapas del Estado de Guerrero y del pueblo de Colombia de Guadalupe

Figuras 87-a, 87-b, 87-c y 87-d: mapas del Estado de Guerrero y de su comunidad realizados con los padres

Fuente: archivo personal de la investigación. 2015

• **Objeto reciclado en Colombia de Guadalupe, Guerrero**

Figuras 88-a y 88-b: proceso de realización de un objeto a partir de productos de reciclaje

Figuras 89-a y 89-b: objetos de reciclaje sin terminar (casa y carretilla)

Figuras 90-a y 90-b: objetos de reciclaje terminados en Guerrero

Fuente: archivo personal de la investigación. 2014

• **Collages sobre la diversidad y la discriminación en Colombia de Guadalupe, Guerrero**

Figuras 91-a y 91-b: proceso de realización de los *collages* sobre diversidad y discriminación en Guerrero

Figuras 92-a y 92-b: *Collages* terminados en Guerrero

Figuras 93-a y 93-b: Composición por equipos de los *collages* sugerida y realizada por el maestro Fabián Nicolás Martínez en, Colombia de Guadalupe, Guerrero

Fuente: archivo personal de la investigación. 2015

4a



Esta TESIS titulada,
Educación artística-visual y desarrollo en infancias socialmente vulnerables.
Dos estudios de caso comparativos entre una primaria indígena urbana y una rural.
fue escrita por María Fernanda Álvarez Gil
para obtener el grado de Doctora en Artes y Diseño,
por parte de la Facultad de Artes y Diseño (FAD),
perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
Este libro fue impreso en la CDMX
en algún momento del año 2016.

ANEXOS



ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1: FE DE ERRATAS/ 3

COPIAS DE CARTAS-PERMISOS UNIVERSIDAD-ESCUELAS PARA REALIZAR EL TRABAJO DE CAMPO/ 5

ANEXO 2: MUESTRA DE LAS OTRAS INTERVENCIONES ARTÍSTICO-EDUCATIVAS QUE TAMBIÉN SE APLICARON/ 8

ANEXO 3: ENTREVISTAS A MAESTROS DE GRUPO Y FAMILIARES DE AMBAS ESCUELAS/ 32

ANEXO 4: CUESTIONARIOS REALIZADOS A LOS ALUMNOS DE 5° GRADO SOBRE LAS ACTIVIDADES CON RESULTADOS DE AMBAS ESCUELAS/ 117

ANEXO 1

FE DE ERRATAS

FE DE ERRATAS

En el texto completo de la tesis:

En la página 73, donde dice “en relación al resto de la República”, debe decir “en relación al Estado de México”.

En las páginas 73 y 74, tablas 5 y 6, 3era columna, donde dice “México”, debe decir “Estado de México”.

ANEXO 2

COPIAS DE CARTAS-PERMISOS UNIVERSIDAD-ESCUELAS PARA REALIZAR EL TRABAJO DE CAMPO



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL DE ARTES PLÁSTICAS
POSGRADO EN ARTES Y DISEÑO
COORDINACIÓN

OFICIO: ENAP/PAD/SA/01015/2013

ASUNTO: Permiso para investigación de
campo.

MTRA. MARÍA DEL CARMEN SOLÍS
DIRECTORA DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN PRIMARIA INDÍGENA
BILINGÜE "VICENTE LOMBARDO TOLEDANO"
Presente

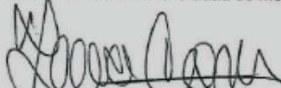
CUENTA UNAM/50600419-7

Me permito presentar a la **MTRA. MARÍA FERNANDA ALVAREZ GIL**, quien realiza una estancia académica en nuestro Posgrado, donde se encuentra inscrita en el **Doctorado en Artes y Diseño** en el semestre 2014-1.

La mencionada alumna, solicita si para ello no existe inconveniente, autorización para hacer una investigación de campo durante dos años en la Escuela Primaria "Vicente Lombardo Toledano", esta investigación es para trabajar junto con maestros de grupo y con los niños actividades de artes visuales, que busquen enriquecer la labor docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, también realizar con los maestros de la escuela capacitaciones en el área artística para que en un futuro los maestros las puedan aplicar y multiplicar. Asimismo permiso para fotografiar, grabar y video-grabar actividades, entrevistas, trabajos realizados y lo que haga falta registrar para documentar su proyecto de investigación cuyo título es: **"La educación artística-visual en el nivel escolar básico: una alternativa educativa de desarrollo integral en infancias socialmente vulnerables"**.

Sin otro particular por el momento, agradezco de antemano el apoyo que pueda brindar a la Mtra. Álvarez Gil, el cual redundará en beneficio de su formación académica.

Atentamente
"POR MI RAZA HABLARÁ EL ESPÍRITU"
Centro Histórico de la Ciudad de México, D.F. a 26 de septiembre de 2013


MTRA. LAURA ALICIA CORONA CABRERA
JEFA DE LA DIVISIÓN DE ESTUDIOS DEL POSGRADO EN ARTES Y DISEÑO



GOBIERNO DEL EDO. DE MÉXICO



Recibí original
07/10/2013
Sols Flor M. d. l. c.
S. E. E.
DEPTO. DE EDUC. SUPERIOR
MEX. P.D.
"VICENTE LOMBARDO TOLEDANO"
CLAVE 0642 C.Y. 1609001600
CIUDAD MEXICANA, MÉXICO

Antigua Academia de San Carlos, calle de Academia No. 22 Centro Histórico de la Ciudad de México
Tel/fax 55 22 04 77, e-mail: www.artesvisuales.unam.mx

AEL/avm



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ARTES Y DISEÑO

PROGRAMA DE POSGRADO EN ARTES Y DISEÑO

Jefatura de la División de Estudios de Posgrado

OFICIO No. FAD / JDPAD / 411 / 2014

MTRO. NICOLÁS MERINO
DIRECTOR DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN PRIMARIA INDÍGENA
BILINGÜE "ALFONSO FABILA"
COLOMBIA DE GUADALUPE, MALINALTEPEC, GUERRERO
Presente

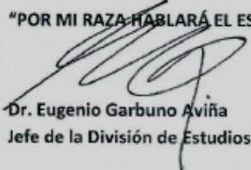
Me permito presentar a la **MTRA. MARÍA FERNANDA ÁLVAREZ GIL**, CUENTA UNAM 506004197 quien realiza una estancia académica en nuestro Posgrado, donde se encuentra inscrita en el Doctorado en artes y Diseño en el semestre 2015-1.

La mencionada alumna solicita, si para ello no existe inconveniente, autorización para hacer una investigación de campo en el transcurso de un año (intermitentemente en sesiones de 2 a 4 semanas según vaya adelantando en el proyecto) en la escuela primaria "Alfonso Fabila". Esta investigación es para trabajar, junto con maestros de grupo y con niños, actividades de artes visuales que busquen enriquecer la labor docente y los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula, así como realizar con los maestros capacitaciones en el área artística para que en un futuro ellos puedan aplicar y multiplicar el modelo didáctico. Así mismo se le pide permiso para fotografiar, grabar y video-grabar trabajos visuales realizados, entrevistas, actividades y todo lo que haga falta para documentar su proyecto de investigación cuyo título es: *Educación artístico visual y desarrollo en infancias socialmente vulnerables. Dos estudios de caso comparativos entre una primaria indígena urbana y una rural.*

Sin más por el momento, agradezco de antemano el apoyo que le pueda brindar a la Mtra. Álvarez Gil, el cual redundará en beneficio de su formación académica.

Atentamente

"POR MI RAZA HABLARÁ EL ESPÍRITU"


Dr. Eugenio Garbuno Aviña
Jefe de la División de Estudios de Posgrado

Ccp. La Interesada


GOBIERNO DEL ESTADO DE GUERRERO
Y SOBERANO DE GUERRERO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
GUERRERO - GUERRERO
"ALFONSO FABILA"
C.O.T. 12030402
COLOMBIA DE GUADALUPE
MPIO. DE
MALINALTEPEC, GRO.

ANEXO 2

**MUESTRAS DE LAS OTRAS INTERVENCIONES ARTÍSTICO-EDUCATIVAS QUE
TAMBIÉN SE APLICARON PERO NO VIENEN EN EL CUERPO DE LA TESIS NI
FUERON ANALIZADAS.**

2º GRADO CON LA MAESTRA NEREYDA MARTÍNEZ EN CHIMALHUACÁN, ESTADO DE MÉXICO Y CON LA MAESTRA LUZ ELENA ALONSO EN COLOMBIA DE GUADALUPE, GUERRERO.

PRIMER CONTACTO: DIBUJOS CON CRAYONES DE UN AUTORRETRATO

TEMAS: Autorretrato. La familia. Su actividad favorita. Su lugar preferido.

OBJETIVOS Y APRENDIZAJES:

1. Entrar en contacto con los niños, empezar a conocerlos a través de autorretratos y dibujos sobre ellos mismos, su familia y su cotidianidad.
2. Evaluar su desarrollo artístico y social en ese momento.

ACTIVIDADES: Realizar dibujos/pinturas con crayones sobre hojas blancas de papel bond con el tema de ellos mismos, cómo se ven y se representan

MATERIALES: Crayones, hojas blancas.



Brenda Toribio
Jerónimo



Jesus

CUERPO HUMANO CON EL PLATO DEL BUEN COMER

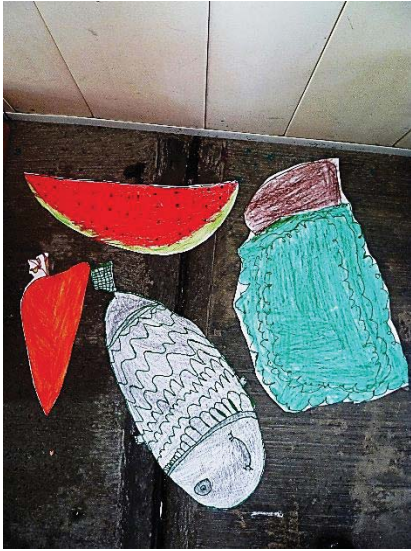
TEMA: Me cuido. Alimentación sana. Plato del buen comer

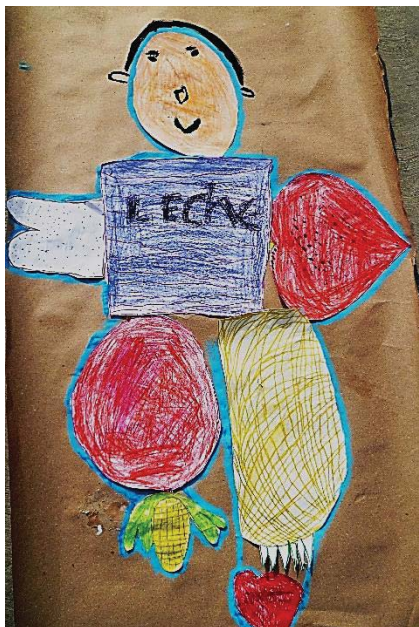
OBJETIVOS Y APRENDIZAJES: Este tema viene en el programa de estudios de 2º grado y los objetivos de la actividad son:

1. Que los niños reconozcan los alimentos sanos y alimenticios por grupos de alimentos que incluyen frutas, verduras, alimentos de origen animal, cereales, lácteos y leguminosas.
2. Que en equipo armen una composición plástica en relación al tema revisado. Que lleguen a acuerdos y decidan juntos.

ACTIVIDADES: Realizar en equipo un cuerpo humano con alimentos pertenecientes al plato del buen comer.

MATERIALES: Crayones, cartulina, pinturas acrílicas, papel kraft, tijeras, pegamento blanco.





ANIMALES EN LENGUA ORIGINARIA

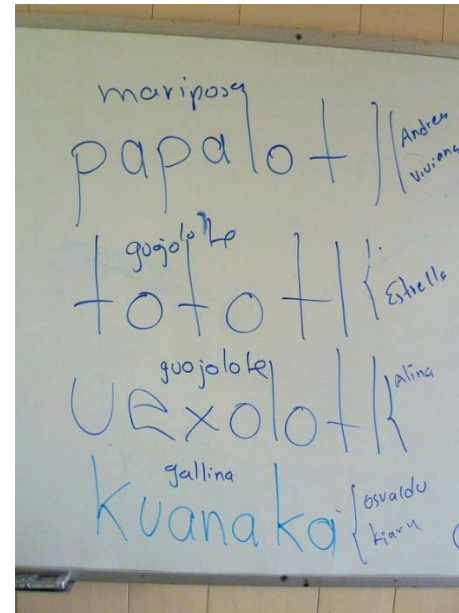
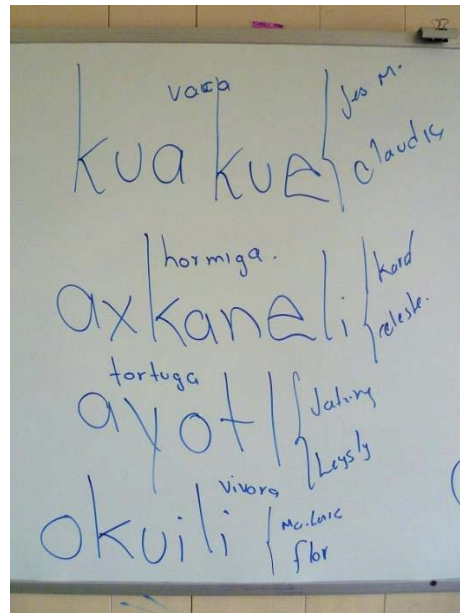
TEMA: Vocabulario en lengua náhuatl y me'ppha: los animales

OBJETIVOS Y APRENDIZAJES:

1. Conocer y reforzar el vocabulario revisado en náhuatl y en me'ppha como segundas lenguas.
2. Aprender a modelar y crear animales con plastilina.

ACTIVIDAD: Realizar con plastilina animales reforzando el conocimiento de su nombre en lengua náhuatl y me'ppha

MATERIALES: Plastilina de diferentes colores.





MÁSCARAS DE TRADICIONES, COSTUMBRES Y FIESTAS

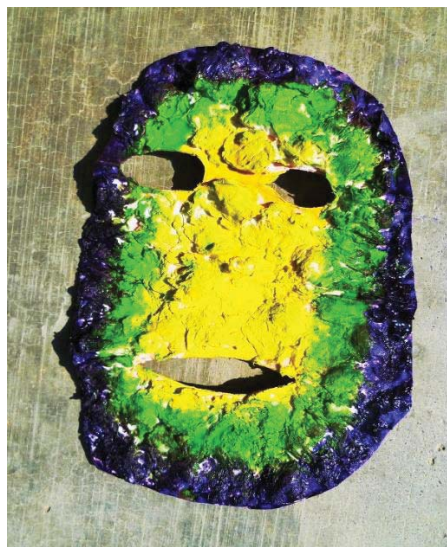
TEMA: Costumbres y tradiciones de mi comunidad y del país

OBJETIVOS Y APRENDIZAJES:

1. Aprender costumbres y tradiciones de otros lugares del país.
2. Conocer cambios en costumbres y tradiciones de su comunidad y del país.
3. Aprender a realizar una máscara en papel maché a partir de ejemplos de diversas máscaras tradicionales de México.

ACTIVIDAD: Realizar una máscara inspirada en ejemplos de máscaras tradicionales de diferentes estados de la República.

MATERIALES: Papel higiénico, cartón, pegamento blanco diluido, pinturas acrílicas, laca brillante en aerosol.



SCRATCH SOBRE LA MIGRACIÓN Y EL ESTADO DE LA REPÚBLICA ORIGINARIO

TEMA: La migración en mi comunidad I: Los estados de la República originarios de mi familia

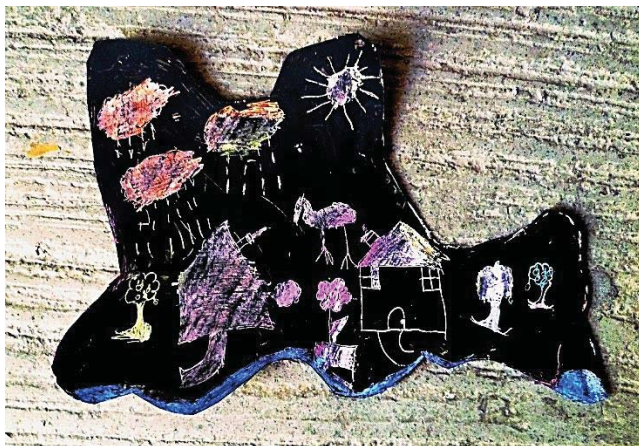
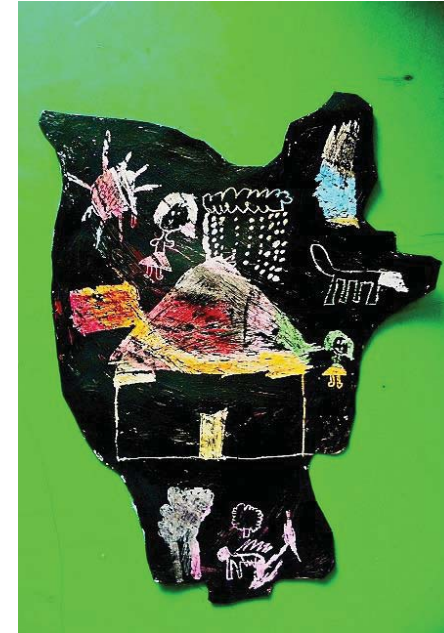
OBJETIVOS Y APRENDIZAJES:

1. Reconocer que existen personas provenientes de diferentes lugares. Indagar sobre los propios orígenes geográficos y nuestra historia de migración si la hay.
2. Revisar la geografía de México pintando diferentes mapas que ayuden a comprender el fenómeno de la migración

ACTIVIDAD:

1. Se pide a los niños investiguen en casa sobre el lugar de origen de sus padres (pueblo o comunidad, estado, etc.) y sobre las razones por las cuales migraron a Chimalhuacán
2. Los niños harán una composición plástica con los mapas de lo(s) estados de la República de dónde vienen y del estado de México ilustrando con una imagen recordada o imaginada de su pueblo
3. Se comentarán al final los resultados y aprendizajes obtenidos sobre sus lugares de origen e historia

MATERIALES: Crayones de cera, cartulina opalina, pintura negra, godete, vaso de plástico, pinceles medianos, palillos de dientes.



***COLLAGE* CON PRODUCTOS NATURALES Y CON PRODUCTOS INDUSTRIALES**

TEMA: Los recursos naturales y los productos del campo y de las industrias

OBJETIVOS Y APRENDIZAJES:

1. Reconocer la importancia de los recursos naturales y diferenciarlos de los industriales.
2. Describir procesos de elaboración de productos cotidianos que provienen del campo y de la industria.
3. Realiza un collage con diferentes objetos naturales y sintéticos.

ACTIVIDAD: Realizar una composición tipo *collage* (objetos diversos pegados) con productos naturales y productos industriales sobre cartulina blanca. Los niños reconocerán cuáles productos vienen directamente de la naturaleza y cuáles son fabricados por máquinas industriales y trabajaran con ellos.

MATERIALES: Algodón, hoja de maíz, flores, maíz, frijol, zacate o estropajo, ramas, corcholatas, tapas de botellas, productos de plástico, estambre y materiales varios. Pegamento blanco, cartulina blanca.



DIFERENTES MEDIOS DE TRANSPORTES REALIZADOS CON CAJITAS, BOTELLAS DE PET, TAPARROSCAS, PALITOS DE MADERA

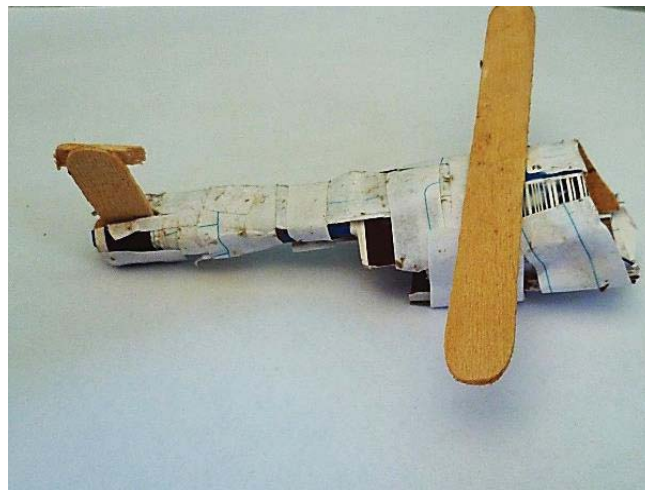
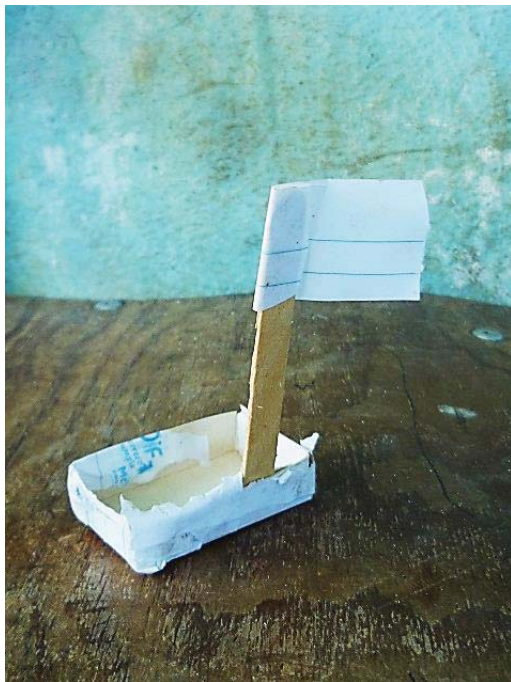
TEMA: Los medios de transportes y su utilidad

OBJETIVOS Y APRENDIZAJES:

1. Reconocer los diferentes medios de transporte y locomoción e identificar sus funciones y servicios.
2. Crear un transporte con diversos materiales.

ACTIVIDAD: Con cartón, cajas y cajitas de cartón diferentes tamaños, palitos de madera, tapas de bebidas diseñar un medio de transporte y pintarlo.

MATERIALES: Cajas de cartón de diferentes tamaños, palitos de madera, tapas de bebidas, pegamento blanco.



TEXTURAS DEL MUNDO

TEMA: Los diferentes tipos de texturas de las cosas y del mundo

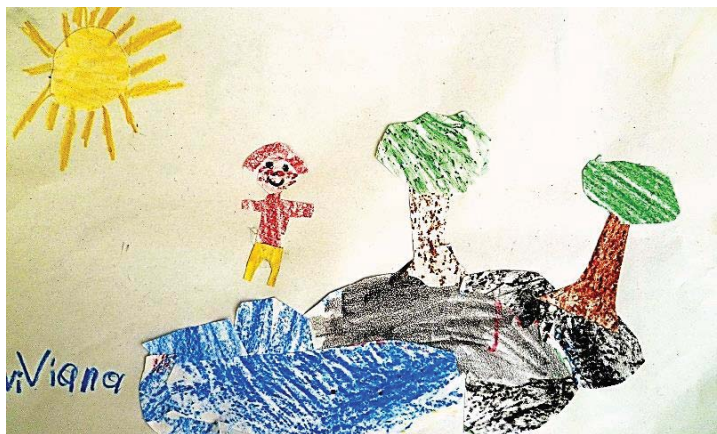
OBJETIVOS Y APRENDIZAJES:

1. **Apreciación:** Explorar diversos objetos y elementos del entorno en relación con las cualidades táctiles de textura.
2. **Expresión:** Obtener diversas texturas del entorno y comunicar las sensaciones obtenidas durante el proceso de exploración.
3. **Contextualización:** Comparar y clasificar las texturas.
4. **Creación:** Realizar una composición con las texturas

ACTIVIDAD: Con papel bond y crayones de cera (crayolas), los niños irán recolectando texturas diversas frotando el crayón sobre diferentes superficies, espacios u objetos de su escuela.

Después harán una composición plástica que represente lo que más le gusta de su escuela, recortando las diferentes texturas y pegándolas en otra hoja de papel.

MATERIALES: Crayones de cera, hojas de papel bond, tijeras, pegamento blanco



5º GRADO CON EL MAESTRO FEDERICO MARTÍNEZ EN CHIMALHUACÁN, ESTADO DE MÉXICO Y CON EL MAESTRO FABIÁN NICOLÁS MARTÍNEZ EN COLOMBIA DE GUADALUPE, GUERRERO.

PRIMERAS APROXIMACIONES: AUTORRETRATO Y RETRATO DE UN(A) COMPAÑERO (A)

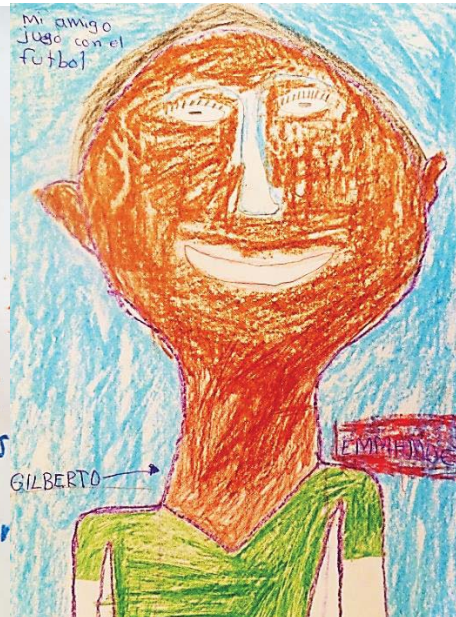
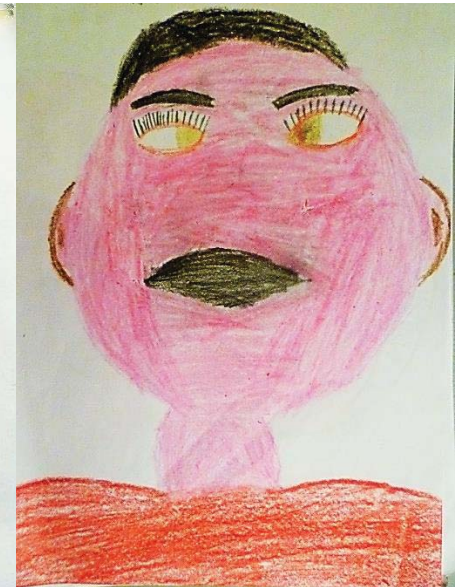
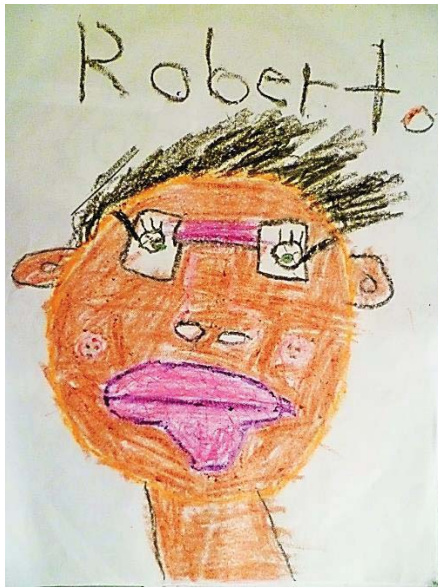
TEMA: Conocimiento de sí mismo. Sentido de pertenencia a la comunidad. Respeto y valoración de los otros.

OBJETIVOS Y APRENDIZAJES:

1. Que el niño reflexione sobre cómo se percibe y representa a sí mismo y a sus compañeros.
2. Que desarrolle, a través de un trabajo plástico, el respeto y apreciación de los aspectos positivos de sí mismo y de los demás.
3. Que conozca los valores artísticos y estéticos del autorretrato y del retrato.

ACTIVIDADES: En la primera parte, los niños realizarán un autorretrato de lo que recuerdan y saben sobre su rostro. Pasarán al frente a mostrarlo y comentarán alguna cosa que les gusta. En la segunda parte, realizarán un retrato de su compañero de junto destacando algo que les agrada de él (ella) y también lo socializarán con el grupo.

MATERIALES: Crayones de cera, lápices de colores, gises mojados, hojas de papel bond.



REVISIÓN DE TÉCNICAS Y DIFERENTES TIPOS DE TRAZO

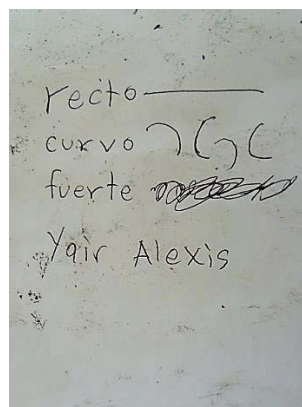
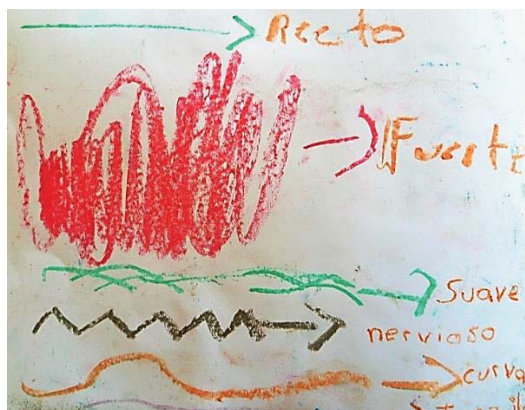
TEMA: Revisión de diferentes técnica aprendidas y diferentes tipos de trazos para dibujo y pintura

OBJETIVOS Y APRENDIZAJES:

1. Que los alumnos hagan una revisión de las diferentes técnicas artísticas aprendidas hasta el momento
2. Que conozcan y se hagan conscientes de los diferentes tipos de trazos para expresar diferentes emociones y sensaciones

ACTIVIDAD: Los alumnos escogerán la técnica que más les haya gustado de las ya trabajadas y después de ver un PowerPoint sobre diferentes tipos de trazos (fuertes, suaves, rectos, curvos, nerviosos, tranquilos), ellos harán una composición tratando de aplicarlos todos y anotando cuáles utilizaron.

MATERIALES: Crayones de cera, lápices de colores, gises mojados, plumones, hojas de papel bond.



HISTORIETA O *COMIC* CON EL TEMA DE LA CONTAMINACIÓN DE LAS MINAS A CIELO ABIERTO EN TERRITORIOS MEXICANOS

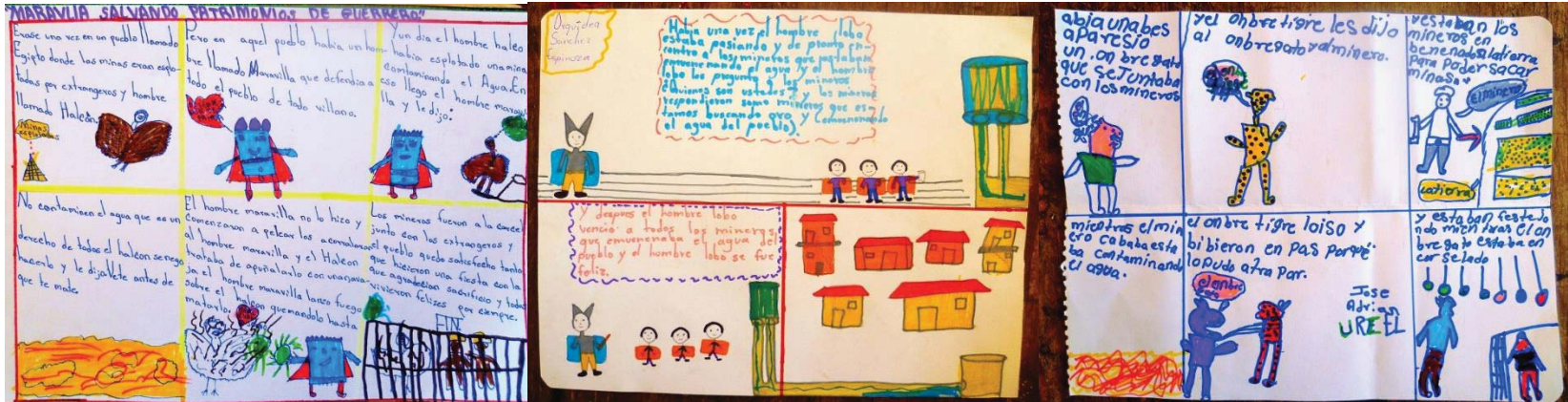
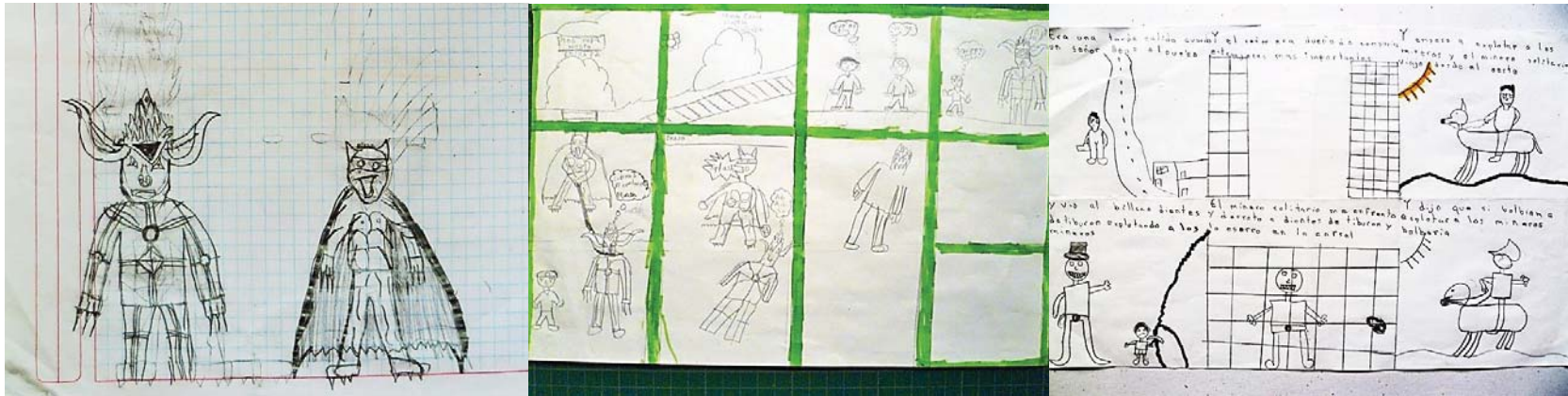
TEMA: La contaminación del agua por las minas a cielo abierto.

OBJETIVOS Y APRENDIZAJES:

1. Hacer consciencia sobre un problema social y nacional que nos afecta a todos y que es la contaminación del agua por las compañías mineras extranjeras que el gobierno vendió sin considerar a los pueblos que viven ahí.
2. Aprender a crear una historieta con introducción, desarrollo y desenlace y con heroes y villanos.

ACTIVIDAD: Por equipos de dos, los alumnos crearan una historieta o *cómic* con la estructura ya mencionada e inventarán la trama y los personajes.

MATERIALES: lápices de grafito, goma, sacapuntas, lápices de colores y plumones de colores.



ANEXO 3

ENTREVISTAS A MAESTROS DE GRUPO Y FAMILIARES DE AMBAS ESCUELAS¹

¹ Fueron muchas horas de entrevistas y entrevistas-evaluaciones realizadas a los alumnos, a los maestros y a los padres de familia y no todas se transcribieron totalmente pues se iban escuchando y utilizando en el cuerpo de la investigación conforme era necesario. Se agregaron aquí las que sí se transcribieron completas y que fueron más relevantes para el estudio.

ENTREVISTAS A LOS MAESTROS DE GRUPO

2º GRADO DE LA ESCUELA VICENTE LOMBARDO TOLEDANO, CHIMALHUACÁN, ESTADO DE MÉXICO

1era ENTREVISTA A LA MAESTRA NEREYDA MARTÍNEZ GUZMÁN, LUNES 11 DE NOVIEMBRE DE 2013

INVESTIGADORA (I): ¿Me dices tu nombre completo?

MTRA. NEREYDA MARTÍNEZ (NM): Nereyda Martínez Guzmán, soy originaria del estado de Veracruz, y hablo la lengua náhuatl, llevo laborando en esta escuela Vicente Lombardo Toledano, Municipio de Chimalhuacán, 18 años.

I: llevas 18 años trabajando aquí, ¿qué cambios has sentido tú desde que llegaste a ahora?

NM: los cambios en infraestructura han sido muy buenos porque realmente cuando llegamos no había aulas, trabajábamos a la intemperie... en cuanto a lo pedagógico sí realmente recibí apoyo de los compañeros, de la directora que actualmente se encontraba, la profesora Eva Ramírez, tuvimos mucho apoyo de ella en cuanto a lo pedagógico y sí, llegamos con mucha inseguridad, más que nada por el contexto, la violencia que existía aquí, anteriormente aquí eran matanzas diarias al pleno del día, todos eso era con miedo, los niños ya tenían una edad avanzada cuando yo llegué aquí, me dieron el grado de 6 ° con niños de 14 o 15 años, eran muy dependientes, yo aprendí mucho de ellos, de los mismos alumnos aprendí la forma de cómo se llevaban, de cómo era el lugar aquí, empezamos a hacer amistades, me gustaba a mi ese tiempo porque realizábamos el turno de la tarde, en los tiempos libres con los niños mayores hacíamos juegos, nos relacionábamos más con los padres de familia y ahí nos dimos cuenta que muchos padres de familia ya no....ya no... Llegamos a una escuela que era la lengua náhuatl, por la región se tenía que hablar la lengua náhuatl, llegamos varios compañeros que hablaban el otomí, hablaban el mazahua, y tenían que integrarse a la lengua náhuatl porque era la región y tenían que aprenderla independientemente de su lengua...pero con el tiempo nos fuimos dando cuenta que los padres ya no la hablan, los mismos padres de familia y no entendíamos por qué los niños ya no la hablaban(...) se asentaron en este lugar uno por la economía, otra porque veían que en los pueblos no había progreso y querían que los hijos fueran mejores que los padres, que tuvieran una mejor educación y anteriormente nos decían por qué se da la lengua indígena y no se da el inglés, les va a servir más el inglés que la lengua

I: ¿Y eso es actual?

NM: actualmente todavía se da. La escuela es bilingüe porque los niños vienen de otras regiones...pero que realmente los niños valoren en rescate o los mismos padres de familia no y nos meten programas en que el inglés tiene que ser obligatorio pero entonces se viene

perdiendo otra vez, no teníamos programa, teníamos unos parámetros de manera general pero no una visión y una misión de la escuela bilingüe

I: ¿Y actualmente la tienen?

NM: actualmente no la tenemos bien definida, cada maestro la tiene pero así que todos los maestros nos sentemos así cuál es nuestra visión, nuestra misión como maestros indígenas, qué hay de la comunidad, nos hemos alejado de la comunidad (...) se hace una actividad pero no se le da continuidad, se pierde...no hay evaluación, ¿qué nos faltó? , ¿Qué vamos a hacer el otro año, a lograr? (...) Es la escuela más grande bilingüe de la zona, llegamos a tener como 60 alumnos en un grupo, estaba saturado, pero en el momento que se empezaron a aperturar más escuelas alrededor fue bajando la matrícula porque llegaban y preguntaban que si aquí se daba la lengua náhuatl, sí, y entonces se iban

I. ¿Por qué?

NM: porque dicen que la lengua indígena los va atrasando más, es algo que no avanza, y entonces los papás dicen yo voy dónde haya computación, voy dónde haya inglés (...) es que aquí todavía siguen atrasados, todavía siguen en esa época y también hay maestros que dicen: ¿para qué les va a servir? Si termina la primaria, se acabó la lengua indígena, llega la secundaria, es el inglés y el maestro dice ¿para qué les enseñamos si no les va a servir? Debe de haber una secundaria indígena, debe de haber una continuidad, yo he oído que hay una universidad para los que son hablantes en San Felipe del Progreso... todos los directores que formaron esta escuela, ellos sí tenían esta visión, ellos fueron los que aperturaron tres escuelas indígenas aquí en el municipio de Chimalhuacán, ahí nos hemos estancado...como que no buscamos más allá y tener esa comunicación con la comunidad...

I: Me comentabas que a veces los padres de familia prohíben hablar a los niños su lengua originaria, ¿cómo lo has notado y por qué crees que pasa esto?

NM: Anteriormente era más, ahora con el tiempo nosotros hemos hecho consciencia de que nos reuníamos porque éramos la lengua indígena, cuál era la importancia, qué significa, no es que estemos atrasados, al contrario el niño va a tener una mejor visión, va a valorar lo que anteriormente en los pueblos indígenas eran los valores, que se están perdiendo, y lo estamos viendo con los niños, ya no hay respeto entre padres, muchos de los padres piensan que ellos tuvieron muchas carencias como hijos, como indígenas y vienen a la ciudad a buscar una mejor calidad de vida, entonces a los niños les dicen no, si hablas tu lengua van a decir que eres indígena y tú ya no eres indígena, tú ya naciste aquí, ya eres de la ciudad, vengo soy del distrito, de mi pueblo es mi mamá pero yo ya no soy de pueblo

I: ¿Y ellos platican de su pueblo?

NM: Ya no platican. Ahora tuvimos la experiencia en la feria del día de muertos que me gustaría que vieras después, mandamos citar a todas las mamás que hablaran lengua náhuatl o diferentes lenguas y en eso vinieron 4 mamás, luego llegaron 10 preguntando si las

mandaron citar, sí, ustedes hablan la lengua y dijeron nosotros hablamos el español y estaba el grupito de señoras que están conscientes y dicen: sí, nosotros sí la hablamos y lo seguimos haciendo y no les avergüenza y se empezaron a reír y cuando la señora ya se iba le dijeron: oye, ya te escuchamos, dices que no hablas la lengua y sí la hablas, por qué niegas de tu pueblo, por qué niegas de dónde vienes, ah bueno la entiendo pero no la hablo, pero es que tú puedes participar dentro de nosotros, tú la entiendes muy bien y vienes de allá ¿por qué dices que no? O sea las mismas señoras le estuvieron diciendo...entonces en las pláticas, cuando nos organizamos con ellos más hay mucha gente aquí ...hay unos 50 padres de familia que la hablan pero que muchos ya no la quieren hablar porque les avergüenza otros no, dicen yo por qué me voy a avergonzar (...) y seguimos las tradiciones y si tenemos que ir a Oaxaca, nos vamos a Oaxaca y si nos tenemos que ir a seguir nos vamos y muchos otros ya no quieren, ya a sus hijos se les prohíben, a través de los mismos padres nos hemos dado cuenta.

I: ¿Y tú por qué crees que se da esto?

NM: La ignorancia de los padres de familia, las humillaciones que han tenido los pueblos y la humillación de la sociedad y lo veíamos anteriormente, ahorita ya no se ve tanto eso, la gente caminaba y hablaba su lengua y los mismos alumnos que no eran del municipio, venían del Distrito, se burlaban de las señoras, las veían y se reían y les empezaban a decir, mira, mira cómo se escucha...o sea nosotros caminando en la calle nos dábamos cuenta de eso, entonces a mí sí me preocupaba porque la gente de pueblo es gente que merece respeto, son gentes adultas que merecen respeto entonces yo empezaba a platicar con los maestros habría que fomentar con los niños que se diera ese respeto y si se ven a alguna gente en la calle pues no es de risa, no es de burla si no que deberían sentirse orgullosos, qué bueno que hablan el español, qué bueno que hablan alguna lengua, yo siempre les digo a los niños, que bueno que hablas alguna lengua, que hables el inglés, que hables el español, y eso es bonito porque aprendes y eso les digo a las mamás, sus hijos van a tener una mejor visión, van a tener un amplio conocimiento de varias cosas, es así como los papás han participado en estos 4 años, si les pido material, que vamos a hacer esto, que vamos a participar, que vamos a cantar, que vamos a entonar los himnos, vamos poco a poco para que ellos vayan valorando, no es que eso vaya a ser su vida pero simplemente que el niño valore, rescate y vaya a otro lugar : *ah, yo también hablaba esa lengua, no yo también he escuchado esto*, lo que yo he escuchado con alguno niños: *ay maestra, mi abuelito habla el náhuatl, me gustaría hablar...* qué bueno ¿no? Y otro, *ay mi abuelito habla el mazahua, yo también sé, ah mi mamá habla el náhuatl*, entonces cuando se habla de eso los niños se les van metiendo esas ideas de que no es malo, que es bonito y que a los niños les va gustando y entonces yo les digo a los maestros, tenemos que partir de los pequeñitos y llevar esa secuencia y no olvidarla porque si la dejamos y el siguiente maestro ...no todos vamos a lograr, yo les digo ¿qué logró el maestro y qué me continua hacer?, siento que nos falta mucho como maestros hacer la concientización y revalorar de nuestra parte...si nosotros no valoramos de dónde venimos, no podemos dar algo que no tenemos, si nosotros negamos de dónde somos no podemos dar, si yo sé que no me sirvió, si yo todavía vengo con eso, si yo viví esas humillaciones, no quiero que se repita, entonces se va perdiendo.

I: ¿Pero también viene de un asunto social en la ciudad, el país, que tiene una parte muy discriminatoria, o qué opinas tú?

NM: Eso sí es cierto, si los mismos maestros luego decimos yo no voy a inscribir a mi hijo en educación indígena, yo a mis hijos los llevo a otras escuelas, entonces como dicen no hay congruencia entre lo que hacemos y lo que decimos, si nosotros no los tenemos aquí y sí, yo siento que hay muchas cosas, están las casas de cultura, como que sólo están ahí, en el municipio, como que antes sí invitaban a los niños, un tiempo sí, un tiempo no, como que quieren quedar bien, estamos haciendo esto, la pantalla, estamos haciendo esto y en las escuelas no lo vemos y así como que nos vamos quedando, ¿para qué nos complicamos la vida? Lo que tengamos que dar y se acabó pero siento que no, ¿como sociedad qué queremos, como sociedad qué vamos a hacer? Como decir ¿a qué venimos? Si ya estamos aquí, en la educación, pues hay que hacerlo, hacer lo que nos corresponde hacer...

I: ¿Cómo se fortalece en la escuela la cultura originaria de los niños? ¿Te gustaría que hubiera más actividades para fortalecer esto?

NM: Me gustaría que hubiera más de esto y siento que las actividades que hacemos es porque tienes que hacerlo o por obligación, porque te llegó esta convocatoria y tienes que hacerlo, yo siento que de aquí viene mucho del supervisor porque se festeja al maestro bilingüe cada año pero es en Toluca y yo no estoy muy de acuerdo en que todas las actividades se hagan ahí, los casos de las familias de aquí no conocen qué festejamos ...tenemos que empezar de nuestra escuela, que la gente, la comunidad, se integre con nosotros, que si se habla del día panamericano del indígena, pero ¿quiénes somos los indígenas? La comunidad y no las autoridades allá que si se hace el convivio, el evento, ir a divertirse, yo digo que no, hay que hacer la semana cultural, la semana cultural de artesanías, de vestuarios, que las mamás vengan a recordar de dónde vienen, que recuerden su origen, porque cuando lo vemos, ahorita dijimos qué bonito se escucha, las mamás lo hablan pero si no lo seguimos fomentando y rescatando, eso se va a ir perdiendo y va a llegar un momento en que esta va a ser una escuela que sólo hable el español y ¿dónde está lo demás?, llevamos yo no sé cuántos años que venimos diciendo esta escuela debe de ser muy diferente de todas las demás que nos rodean, ¿por qué? Diferente en cuanto a rescate de culturas, que realmente se vea lo que es bilingüe, una educación bilingüe, que eso nos haga diferentes a las demás, que la gente diga yo vengo de un origen indígena y quiero que mi hijo lo siga, no porque me queda más cerquita, para mi es triste que vengan porque les queda más cerquita o porque no me queda de otra...yo siempre les digo a mis compañeros vamos a hacer una actividad y es que si nosotros no lo hacemos quien lo va a hacer, si no empezamos y luego sí me han dicho, para qué tanto te preocupas por la educación indígena, por la lengua, ya no la enseñes, total ni va a servir y yo digo no es que no sirva y tampoco quiero que el niño salga leyendo, escribiendo, no, porque yo sólo lo trabajo un año pero después quién lo trabaja...me pregunto qué queremos de nuestra escuela, qué queremos de nuestra educación indígena? entonces sí nos faltan muchas actividades, ahorita en muertos les gustó mucho, el ver a su mamá hablarlo y los niños decir esa es mi mamá, te vamos a enseñar el video, lo grabamos ... yo siento que sí nos faltan actividades, muchas actividades... teníamos un maestro, el maestro Emiliano que ya se fue, yo aprendí mucho de ese maestro, él trabajaba la parte indígena, siempre que había salidas, él siempre decía sí pero vamos a rescatar y él nos dio estrategias para que no se avergonzaran de la lengua y la llevaran a sus papás y vieran que eso no era malo, que no pasaba nada, es ahí donde empezamos a trabajar esa parte y a mí me gustó, aprendí mucho de él y lo sigo haciendo, independientemente de si quieren o no quieren.

I: Y las estructuras y autoridades, desde hacia arriba de la dirección, ¿apoyan y fomentan este rescate de lo indígena o es más bien fachada, y me refiero a arriba de la directora?

NM: Yo siento que en lo pedagógico nosotros trabajamos la cultura, la interculturalidad, sí nos apoyan con el material, maestros les llegó esto, chéquenlo, les llegó otro material, chéquenlo...yo digo ya los checamos ...vienen las autoridades, yo sí les digo yo trabajo así, no nos dicen nada, ni qué vamos a hacer con ellos ...han venido en unas tres ocasiones para ver...no van a les escuelas, a ver ¿qué están haciendo, qué nos hace falta, qué apoyo? Yo siento que cada quien debe de asumir su responsabilidad, como autoridad, como padre, yo en mi salón voy a hacer, no es echarnos la bolita de quien tiene la culpa, asumir cada quien y que esto sea un avance porque si no por eso estamos como estamos y nos mandan mucha gente de la UNAM, como es la escuela más grande de educación indígena del Valle de México, que necesitamos una escuela piloto, no que la escuela VLT, (...) los maestros aquí como sea, el trabajo lo sacamos, que se va a hacer esto, pues que se hace, que se va a hacer lo otro, pues lo hacemos, tal vez esa es una parte muy importante, que los maestros sí cumplen, sí apoyan, yo creo que nos falta esa parte, la de la conciencia

I: Cómo última pregunta, cómo la gran pregunta, ¿qué crees tú que pase con nuestro país, si no se recupera esta relación con el origen indígena?

NM: Pues yo creo que más que nada la pérdida de muchos valores, de nuestras costumbres, de nuestras raíces, y que ya vayamos cómo se dice, copiando de otros y vamos perdiendo y nos vamos perdiendo, nuestra propia identidad y ya ni sabemos hacia dónde vamos ni qué queremos, todo eso.

I: ¿Has sentido cambios a raíz que empezamos con las actividades artísticas en el grupo de 2º B?

NM: Para mí sí ha sido muy importante porque yo tenía así que las artes, las artísticas nada más eran la música, la danza, la pintura no, en sí pero no como una parte de una creatividad, de una expresión, algo con lo que nosotros nos podamos relacionar con ellos mismos por ejemplo ahorita con los niños yo he observado que es algo que dicen que es cierto, que es verdad, *“eso nunca lo habíamos hecho, lo habíamos trabajado”* siempre es a través de *“tienes que hacerlo de esta manera o tienes que construir esto”* pero que los niños vayan teniendo su propia creatividad, vayan creando ellos y yo me he dado cuenta que sí les gusta ahorita que estuvimos trabajando no habían así sólo con la pura crayola, los colores, el dibujar, ahorita que estuvimos coloreando unas imágenes ya lo hicieron mucho mejor, al principio cuando ellos coloreaban era como sea pero ahorita viendo con las actividades que están haciendo es como más manual, más práctico, como que les ayuda más a crear ellos mismos y de esa creación van relacionando, van saliendo más ideas porque ahorita que estábamos viendo, estaban creando una cosa pero se daban cuenta que no les salía pero ya les salía otra entonces lo relacionaban bueno ahora qué, empezaron así como que temerosos para hacer algo porque decían cómo le voy a hacer porque siempre les hemos dicho tienes que hacerlo bien, tienes que hacerlo cómo se te indica pero esto es algo que es...cómo te diré...es algo propio de ellos ¿no? es algo que sale y que ellos están relacionados ¿no? Más que nada ...y también me voy dando cuenta que hay niños muy creativos, que hay niños que les cuesta... entonces si nosotros dejamos de hacer esto a los niños se les van ir complicando muchas cosas porque esto sirve y dicen porque con los niños pequeñitos hay que empezar desde ahí porque ya que están en 5º y 6º ya no quieren hacerlo, piensan que son cosas que no tienen significado... pero viéndolo... y también me acordé de lo que vimos con los maestros, el curso que nos dio o sea la creación...que a veces ni nosotros mismos nos conocemos, con los maestros con las puras imágenes de lo que hicieron empezamos a poco a ti te gusta esto, no pues sí y como que vamos conociéndonos igual los niños y preguntarles, tal vez ellos lo vemos de una manera pero ellos lo ven de otra manera, tal vez no son buenos en otra cosa pero creando estas actividades tal vez ellos mismos se van dando cuenta de que sí pueden, que sí pueden lograr muchas cosas que era lo que decías de la autoestima.

I: Y ¿sientes que están más estimulados a raíz de esto no sé, por ejemplo el ejercicio que hicimos de la comida del plato del buen comer, sientes que aprendieron más de esta manera?

NM: Sí, sí aprenden más porque estuve checando que el niño tiene que tocar, que el niño debe de observar, que el niño debe de manipular y no solamente debe de ser de manera abstracta, entonces cuando el niño manipula, cuando el niño ve qué es lo que tiene y a través de eso lo va aprendiendo, sí, y como que se le va quedando más porque decíamos si nada más lo vemos por medio de palabras pues es lo más fácil pero el crear entonces por ejemplo ahorita con los niños yo siento que están más ...van más... este más en la imaginación ¿no?

Más hacia la imaginación, estimularlos más a esto porque yo siento que es lo que nos falta, trabajar estas actividades y que a veces también nos olvidamos por el tiempo porque esto se lleva tiempo, entonces a veces como que limitamos estas actividades por el tiempo.

I: ¿Y se piensa que no sirven para nada?

NM: que no sirven, entonces que aquí nada más es el conocimiento, lo que vienes a aprender no tanto a hacer como que decimos esto lo puedes hacer en casa, esto lo vas a hacer en casa y como que les pedimos las cosas que ya lo traigan hecho pero cuando el niño va creando, como ahora decíamos, como por ejemplo ahora que decían ¿no? Es que trabajamos en equipo, tal vez son las ideas ¿no? Qué hago yo, qué haces tú, qué vamos creando. El compartir experiencias ¿no? Cuando ellos van compartiendo experiencias es el ayudarse, colaborar, entonces siento que eso se va volviendo más...lo que decías lo de los valores, la convivencia ¿no? y que a través de esas actividades también podríamos trabajar eso ¿no? Los valores, para que vayan aprendiendo a respetarse y a apoyarse ¿no? Entonces yo siento que van cosas que yo siento que a veces no las vemos pero que allí están.

I: claro, que no se ven tan fácilmente

NM: ajá

I: como las matemáticas

NM: Y también me ha ayudado, con esto que me va dejando bueno pues qué más podemos hacer, qué otras creaciones podemos hacer y es lo que estoy buscando con lengua indígena bueno algo, algo que los niños puedan rescatar pero a través de, como dices tú, del arte, a través del lodo, comentaban pero con el lodo también se puede jugar ¿no? Cómo antes jugaban, no había juguetes ¿no? Me decía Karol (su hijo y alumno) que le estaba platicando su abuelita *“ah sí, yo hacía mis tortillitas, yo cuando jugaba hacía mis tortillitas de lodo, mis ollitas de barro”* antes cómo era y ahora cómo ha cambiado ¿no? Y entonces antes como sí se creaba a través del juego y ahorita ni siquiera lo trabajamos en la escuela y es algo que debemos de seguirlo manteniendo, es lo que decías que a veces ni la plastilina, o sea tú te diste cuenta que nunca habían trabajado con puro color ¿no? Porque querían usar el lápiz querían hacer las imágenes y después colorear, ahora ya no ahora ya empiezan a hacerlo a través de los colores sin trabajar el lápiz ¿no? Antes era todo como que marcado primero.

DESARROLLO CURRICULAR

I: ¿Sientes que con las actividades artísticas los niños aprenden más por ejemplo el paso del tiempo con los calendarios o el náhuatl con las figuras o las tradiciones con las máscaras etc.?

NM: Sí, porque se involucran más y se involucra más la participación de los padres que es actualmente lo que estoy viendo que es que participan más, empiezan a platicar más sobre la importancia de la migración, los niños se van dando cuenta de dónde vienen, poco a poco se van involucrando, les costó trabajo con la parte de la artística, como decía no la teníamos comprendida el enfoque que se tiene que desarrollar pero en cuanto a las actividades, a los aprendizajes que se requiere de esto los niños lo van haciendo realmente poco a poco.

I: Creo que ya contestaste a lo que viene que es ¿cómo o en qué notas este aprendizaje?

NM: Pues en que los niños, no al 100% pero sí lo están logrando, estoy viendo que por ejemplo se integran más, colaboran más entre ellos, interactúan más los aprendizajes entre ellos, participan más.

I: ¿Y les notas más interés en las clases?:

NM: Sí porque en el momento que no tenemos arte los niños dicen ¿hoy no tenemos arte? Yo creo que para ellos les sirve más para la motricidad, la creatividad, la imaginación y tal vez en el momento sí les cuesta lo que es imaginarse...al principio sí como que les costaba, el estarles diciendo qué tienes que hacer, cómo le tienes que hacer, estaban muy cerrados, poco a poco los niños van realizando su propia creatividad.

I: ¿Crees que estas actividades han favorecido la creatividad de tus alumnos? ¿Cómo?

NM: sí, por ejemplo en cuanto trabajamos contenidos de otras asignaturas ya son más...como que participan más, interactúan más y como que van imaginándose también, a partir de lo que estamos haciendo, retomamos lo que hemos hecho y van imaginando, van buscando sus propias soluciones a otras actividades que para mí es algo importante porque veo que de manera social, esa parte que tenemos que trabajar la parte social, veo que los niños van abriendo más su mente, van teniendo una mayor visión, un mayor interés en

cuanto a la educación, que para ellos por ejemplo muchos papás no saben para qué es la educación pero los niños le van encontrando un sentido para qué a través de las actividades y van relacionando con los contenidos de las asignaturas.

I: ¿Y sí lo notas a partir de que empezamos con esto?

NM: Sí, sí, o sea sí nos ha costado organizarlos e integrarlos pero ya en otras partes, o sea independientemente, sí lo he notado con otras asignaturas.

I: ¿Crees que estas actividades les ayudan a expresar su interior, sus emociones y sentimientos y si sí, cómo?

NM: Sí, porque al recordar ellos de dónde vienen, el trabajar desde su identidad de sus papás, el de dónde vienen de los lugares, tomar en cuenta a la familia es importante. Hay mamás que me dicen mire maestra de lo que vieron mi hijo me platicó y a veces se siente así como que triste ¿por qué no nos regresamos al pueblo? Empieza a recordar, entonces hay cosas que los niños sí traen, esos sentimientos y es lo que nos decían, los niños sí pueden cambiar desde ahorita porque pueden moldearse, de dónde vienen y crear esos sentimientos e ir cambiando, a veces vienen con otro concepto de lo que es la violencia pero al ir viendo estas actividades ellos se van dando cuenta de que hay muchas otras cosas que hacer entonces como que poco a poco se van interesando pero esto sí es importante y yo a veces así me quedo, se termina este ciclo, yo ya no los tengo, qué continuará, cuál será la continuación del siguiente grado porque sería importante que el siguiente maestro le siga retomando la artística porque a mi ahora pensar en otros grados...sí me gustó, a veces nos cerramos tanto dentro del aula y creemos que la imaginación es el arte pero me he dado cuenta de que no entonces a los niños enseñarles también esa parte de qué es el arte.

DESARROLLO SOCIAL

I: La parte de las máscaras y de la migración con los padres ¿crees que lo trabajado con educación artística favorece el desarrollo social de los niños con el perfil de esta escuela y en qué lo favorece?

NM: Sí me ha servido mucho porque está la participación de los padres y al participar los padres se han ido integrando al ir viendo el trabajo de lo que significa artes, al ir viendo que los niños están interesados, los papás se están involucrando, también surge mucho de ellos lo que es la migración al recordar de dónde vienen y tratar de integrarlos por qué es educación indígena, qué queremos rescatar, no es perder sus tradiciones, no es quitarles la lengua que hablan, al contrario, sentirse orgullosos, que ellos como padres hagan sentir a sus propios hijos de que esto es algo propio de ellos y que jamás deben olvidarlo, de donde vienen jamás se debe de olvidar de donde vienen, independientemente de lo que vayan a hacer, que eso tampoco es un retraso que mi niño ya no va a tener nuevas oportunidades, al contrario, el niño va a tener una mayor visión y entender a la sociedad, ¿por qué? Porque vienen de diferentes lugares y que todos

perseguimos un mismo fin con diferentes características, el interés de los padres me ha gustado porque lo están haciendo, y lo vimos en las cartulinas en la actividad, empezaron a recordar por qué había cosas que ya no estaban y al estar recordando para ellos también es como darse cuenta de que hay que rescatar lo que tenemos, lo que somos y de dónde venimos.

I: Me estabas hablando de la migración y de cómo los padres empezaron a recordar con sus hijos sus lugares originarios

NM: Y estas actividades es importante ir retomándolas con los padres porque ahorita una encuesta que hicimos y estamos revisando con los maestros, de cuánto tiempo le dedican a sus hijos y por qué migraron hacia acá, nos dicen que por necesidad económica, que no tienen tiempo, ellos creen que están ayudando a sus hijos sólo por mandarles el material pero sí es importante que se integren para que vean la importancia de la educación, la importancia de los contenidos que se trabajan y también esa parte de la migración, que los niños vayan teniendo ese sentimiento, esa sensibilidad a las diferentes culturas, a las diferentes lenguas que existen y se renueve ese valor que se ha perdido ¿no? Que en los pueblos existe un valor que se está perdiendo al llegar a la ciudad por tanta tecnología, televisión, de mensajes que los niños se van perdiendo y si los papás no buscamos el tiempo de estar un ratito, estábamos viendo con los maestros buscar estrategias de cómo incorporar a los padres, estos padres de migración que no están aquí, cómo involucrarlos, sabemos que no tienen el tiempo de estar aquí pero organizar un tiempo que los papás sí lo quieran y vuelvan a rescatar a partir de ellos y con los niños entonces a mí me gustó ahora que trabajamos con las cartulinas el ver todo lo que ellos recordaban sólo que llegan a la ciudad y creen que eso no tiene importancia.

F.: Y lo que hemos hablado tantas veces, también el sentido de identidad se va perdiendo ¿no?

N: Sí y vamos creyendo que eso no tiene gran importancia y entonces eso lo vemos en nuestros hijos y como que lo olvidamos o vemos un pasado triste, un pasado que no tiene importancia como que se sienten discriminados cuando al contrario, deberíamos de sentirnos orgullosos y tal vez es el miedo al qué dirán o el miedo a cómo me expreso, qué pienso, qué digo, estará mal, estará bien, estamos aquí como que muy sumisos a lo que digan o porque el que tiene estudios es el que sabe y yo no sé nada ¿no?

I: ¿Crees que los ejercicios realizados les han ayudado a fortalecer su sentido de identidad y de pertenencia? varios ejercicios van como en ese sentido ¿no?

NM: Sí, este siento que sí, que poco a poco los niños van descubriendo quienes son, de dónde vienen, a veces uno piensa que son pequeños pero siento que es el momento para ir retomándolos en otros grados, a mí sí me gustaría que se fueran retomando por lo que se quiere, qué tipo de ciudadanos queremos entonces sí empezar eso de qué es el arte y partir de su identidad y llevarlo a través de esto

desde el primer grado y darle continuidad para que el niño realmente...ver lo que logramos hasta el final que sea ese el reto , ver tú qué tanto pueden cambiar al niño estas actividades en el ambiente que vivimos más que nada.

I: ¿Los niños conviven y cooperan mejor entre ellos al realizar estas actividades o a partir de que se realizaron estas actividades?

NM: Al inicio sí me costaba que los niños trataran de integrarse, de entender qué tenían que hacer porque venían así como no, todo dónmelo, todo no, yo soy yo, lo mío es lo mío y bueno, sí costó pero me estoy dando cuenta que ya son muy pocos los niños que son todavía un poco egoístas pero la mayoría se integra fácilmente, al darles las indicaciones y recordarles se integran y terminan las actividades y si me doy cuenta que hay un gran avance porque anteriormente nos tardábamos demasiado para hacer una actividad, a los niños les costaba mucho agarrarle y ahorita me estoy dando cuenta ya colaboran más, ya intercambian entre ellos, ya interactúan, como que están desarrollándose un poquito más.

I: ¿Sí mejora la convivencia?

NM: Mejora la convivencia, porque lo comparo con el grupo de quinto y me preguntan los tuyos por qué sí terminaron, por qué los míos no lograron terminarlo o sea cuando lo ve de momento y compara y dice pero por qué si son más pequeños y éstos que son más grandes debieron de haber hecho mejor la actividad, entonces siento que es el momento en los primeros grados, sí cuesta por la forma en que vienen educados pero siento que poco a poco... es un proceso, es un proceso y ahorita lo quiero ver en la evaluación final de todo esto de lo que es el arte, entonces quiero ver qué logramos pero yo sí he visto más cambios.

I: ¿A ti, Nereyda, te da herramientas didácticas lo que estamos haciendo?

NM: Sí, la verdad yo veía el arte...la verdad la verdad como manualidad, todo siempre artística nos habían dicho que era como manualidad, elaborar algo alusivo y exacto, pero tooooooooos de la misma forma, lo que ahorita me ha abierto y es algo que reconozco que sí, estaba mal y sí poco a poco, pero ahora me doy cuenta que el arte no es la manualidad ¿sí? entonces es la creación, la imaginación del niño, tal vez utilizar los mismos materiales pero ya es la creatividad del niño, la imaginación porque todos podemos ir creando y a partir de eso...a mí me ha servido en mi vida porque a partir de algo yo digo esto podría servir en quinto, esto podría servir en cuarto, podríamos trabajar así y tal vez ahorita estoy así (des) organizadas mis ideas empiezan ahorita estoy así, lo puedo hacer de esta manera y lo voy escribiendo, llego a mi casa y hoy hicimos esto y esto y esto, qué me podría servir en otro grado ¿no? Y en otra materia y cómo podríamos esto llevarlo a una manera como demostraciones de creativities de los niños y cómo ir involucrando a los padres de familia, pues no sólo es mandar el material sino cómo nos involucramos entonces para mí no es nada más artes porque he aprendido también la transversalidad y cómo relacionarlo con otras asignaturas y digo esto lo podemos meter aquí y por eso estoy viendo lo de exploración,

retomé porque vimos lo de recursos naturales, lo de los bosques y todo y los niños van viendo, van plasmando y los niños en otros grados van a recordar, ah, eso lo vimos con la Mtra. Nereyda, o sea el ir observando, el ir manipulando, el estando haciendo, el niño se le va a quedar, o sea es un conocimiento permanente porque se la ve a quedar, no se le va a olvidar, te sacan del pasado y jamás lo olvidas, algo que lo viviste, algo que lo experimentaste, o sea no es nomás decirle a los niños ya lo viste ya se quedó así sino es al gusto de ellos, y de ahí también podemos ver que el niño dice ya elegí esto, yo elegí lo otro y por qué, por algo, algo le llamó la atención de por qué eligió eso, o porqué está haciendo eso y lo veíamos ahorita con lo de Ramiro cuando dijo que hizo lo de la lumbré y le puso su cazuelita ¿por qué? porque en su comunidad es lo que hacen, hay cosas que recuerdan ellos pues esto lo vi entonces sí están cerrados pero al mismo tiempo están dando ideas y darles la libertad o sea que van rescatando cosas de sus propias comunidades, es algo que dice una pues sí es cierto, sí lo tienen, tienen el conocimiento pero no saben que lo tienen e írselo descubriendo a partir de actividades... que yo me he dado cuenta eso es lo que tiene que ser la escuela, que al niño le guste, que el niño vayamos rescatando lo que ya sabe.

I: En esta misma idea de transversalidad ¿sientes que aprenden otras cosas al hacer estas actividades, me acabas de responder de alguna manera, lo de los recursos naturales, lo de los paisajes y demás, lo de Ramiro...o sea aprenden de otras materias Por ejemplo historia?

NM: Sí porque estábamos viendo por ejemplo en español lo que es escritura, lo que es por ejemplo cuando les dices tienes que escribir algo o lo que hicimos la vez pasada, a ver escribanlo y entonces los niños lo escriben y empiezan a plasmar, el otro día en computación “vamos a hacer lo que nos ha gustado con la Maestra” y les recuerda, estamos practicando lo que es escritura, estamos practicando que el niño vaya ordenando lo que ha hecho, estamos practicando lo que es español y entonces a partir de eso el niño se suelta más para hablar, les cuesta todavía un poquito a algunos porque todo tiene que ser un orden no nada más porque sí pero yo sí he visto cambios y me ha gustado y he dicho esto sí lo voy a retomar para el siguiente año e ir mejorándolo ¿no?, a veces sí me pongo: ah pues el niño debió de haberlo hecho así o faltó esto y así como que uno va creando más todavía con lo que ya tiene así como dices tú, pues tú traes y das la idea y así lo que nos tocaba, a nosotros nos toca implementarlo.

I: Mejorándolo, implementándolo, la idea es esa, yo les doy las bases y ya ustedes hacen con eso lo que quieran, esa es la idea que tú estás pescando perfectamente, estas bases, tú ya ves si las aplicas a matemáticas, a desarrollo social, historia, tú ya ves cómo adaptas el ejercicio a lo que quieres que aprendan ¿no?

NM: Sí, porque por ejemplo cuando me trajiste una evidencias de matemáticas de cómo se trabajaban, a través de los palillos, de las figuras pero que no queda de la misma forma sino que cada niño lo construía, cada niño lo hacía, entonces yo decía bueno pues sí es cierto o sea yo creía que era arte y sólo eso o exploración y nada más pero me voy dando cuenta poco a poco que puedo integrarlo a todos los contenidos.

I: ¿No sé si quieres agregar algo más acerca de lo que tú has observado a raíz de lo que hemos implementado aquí a partir de agosto que empezamos a trabajar juntas y la diferencia que tú ves con otros años que has trabajado?

NM: La gran diferencia sí es que anteriormente para nosotros, como ya lo mencioné, era nada más de manualidad, hacemos un trabajo y se acabó, hacemos las maquetas de siempre y se acabó, el mismo solar de siempre y se acabó o sea ya hasta los niños lo saben y ya mejor lo compro (con tono de risa de N,) , de plano, ya hasta el cuadernillo lo compran, traen el cuadernillo, recortas y lo pegas y armas pero nos hemos dado cuenta que ese es otro problema que tiene la escuela y es que los niños ya sólo esperan que todo les digan, ya no quieren pensar, ya no quieren crear, qué flojera, ya no quieren resolver las cosas como que ya todo dénmelo, todo hecho y como que nosotros también la comodidad del maestro hazme esto y ya se acabó ¿no? Pero siento que no es eso, me he dado cuenta que el niño lo disfruta, el niño tiene más conocimientos, se distrae un poquito más y ya no la escuela es nada más es de venir y nada más a esto, están las normas que tienen que aprender pero sí la educación por otro lado también, hay otras formas de cómo aprender entonces el arte ahora así como estoy viendo para mí sí fue de mucha gran ayuda, como dicen siempre me ando entrometiendo, que llega esto que quieren y yo ...por qué porque digo aprender algo nuevo porque luego como que nos volvemos como que muy tedioso, como que muy aburrido ya y como que los niños ya no tienen interés. hay papás que han observado y me dicen porque sólo usted tiene arte, por qué no lo piden todos los maestros, yo veo los trabajos que llevan los niños, veo lo que hacen, por qué no se les da a toda la escuela decían las mamás y les digo es que no se puede, te dicen porque está muy bien, sí deberían de tener una maestra de arte, eso les ayuda mucho a los niños, al pensamiento, es que sí lo saben, entonces sí, y yo les digo a los papás, aprovechen ustedes que lo tienen y que tenemos la oportunidad...luego me decían los niños: ¿maestra ya el próximo año no vamos a tener artes? y les digo si no están conmigo yo creo que ya no (risas), si ya no está la Maestra Fernanda yo voy a seguir haciendo arte.

I: La idea con las capacitaciones es eso pero yo no sé si las aplican o no. Mi idea con las capacitaciones es como yo dejar lo más posible y también recibir, por supuesto, no sólo dejo, también recibo; que estas técnicas que ven tú y Federico...que lleguen también a los otros maestros y que más o menos les sugieran cosas para trabajar con sus alumnos ¿no?

NM: Sí es importante eso tal vez sea yo de la idea que hay algo nuevo y lo hacemos pero el problema de ahorita es que cada quien mejor se enfoca a lo que tiene, tantas actividades a veces no hay apoyo de los maestros así que uno sólo se satura de tantas cosas, que tienes que hacer esto así que es como decir si no tengo apoyo de los maestros, si no tengo apoyo de la dirección yo no lo voy a hacer sola así que llega un momento en que hago lo que tengo que hacer y se acabó y lo que yo aprenda pues lo hago; ahora con lo que tú nos has dado, somos 14 docentes pero si de esos 14 docentes 5 estuvieran trabajando las actividades que nos has enseñado, los cursos que nos has dado por ejemplo, que 5 o 6 maestros los estemos trabajando pues es un gran avance porque quiere decir que sí hay interés y que tal vez lo único que faltaría es eso, los que lo hemos aplicado, reforzar pero también va a partir del interés del maestro porque el maestro sí dice oye, cómo han trabajado, oye, pues lo que nos enseñó la maestra es muy poco, sí nos gustó, por qué como maestros no nos organizamos

una hora o qué están haciendo y checo y ahí ya está el interés porque si nosotros les decimos es como una imposición, no porque tú me lo dices, no porque tú me lo llevaste porque tú esto, entonces no, siempre llegamos con eso, yo es lo que le digo a la directora, si yo tengo iniciativa de algo pues piensan que todo es a beneficio mío, que si yo estoy haciendo algo, pues que algo quiere que por qué lo está haciendo entonces así como que me voy cerrando más.

1) COMO DOCENTE:

I: ¿Qué sacas tú de toda esta experiencia?

NM: Con todo esta experiencia del arte teníamos un problema de enfoque, que no entendíamos qué era realmente el arte, o sea que trabajar en arte solamente era el bailar, el cantar...pero el proceso, todo lo que hemos estado haciendo relacionándolo con contenidos pues sí me quedó mucho más claro que nos falta mucho como docentes esa parte de involucrar a los niños, lo que es la manera a través de objetos manipulables pero que también ellos lo hagan de una manera más razonable, que realmente nosotros lo hacíamos así como...manualidad, para nosotros las manualidades era el trabajo artístico y se acabó, y es diferente, ya me di cuenta que es muy diferente.

I: ¿Cómo te sentiste en todo el proceso?

NM: Al principio sí me sentí así de ay, qué voy a hacer, o nos vienen a cuestionar, o estamos mal, o no nos estamos preparando realmente, al ver una persona prepara actividades, al no ser docente, sí me sentí con inseguridad a las actividades que teníamos que hacer...ya conforme fui entendiendo cuál era la intención me fue dando más confianza y surgieron ideas hasta ir pensando en el futuro, el próximo año, qué puedo hacer, qué puedo cambiar y hay muchas cosas que nos estamos perdiendo en relación a los niños.

I: ¿Cómo percibes ahora la enseñanza artística dentro de las diferentes disciplinas docentes?

NM: Pues sí me parece muy interesante y sí me gustaría que lo continuáramos realizando y nosotros igualmente con las actividades que has realizado creando más ideas, ir viéndolo ya de otra manera, no nada más una manualidad, parte de la manualidad pero parte de la creación del niño, no de nosotros, porque nosotros ya como que les traemos el modelo y ya, hazlo así y entonces el niño como que se va cerrando y entonces nos cuesta entender por qué ya no participa, porque no es creativo, porque no desarrolla otras actividades que supuestamente el plan y programa nos solicita y nosotros tenemos esa manera de que nos la complicamos y los niños son muy creativos y dejarlos ser a su propia imaginación, a cómo ellos piensan, para ellos es como una juego, como una diversión y nosotros aprendemos mucho de ellos y nos damos cuenta de lo que nos estamos perdiendo y lo que estamos perdiendo con ellos.

I: ¿Crees que te pueden ayudar estas actividades en tu práctica docente? ¿Cómo?

NM: La verdad sí, si me ayudan mucho, más que nada para que los niños sean más participativos y algo que me gustó que los papás no lo vieron como qué me van a decir de mis hijos ahora sino involucrarse y ver realmente lo que es el aprendizaje de los niños y qué la escuela les puede ofrecer más allá de lo que hay en casa ¿no? Entonces también el involucrarlos en esas actividades y en esa comunicación siento que hubo un gran avance.

SOBRE LOS NIÑOS:

2) EN LO SOCIAL:

I: Cómo percibes en general el comportamiento de los niños al realizar este tipo de actividades ¿cómo interactúan y socializan entre ellos?

NM: Al inicio pues la verdad sí los niños eran como tímidos, como que están acostumbrados a que les diga todo ¿no? Cómo lo vas a hacer, de qué color lo tiene que pintar, está bien así...entonces eran muy egoístas aunque actualmente todavía unos siguen siendo egoístas, que esto es mío, pero la mayor parte de los niños ya se involucran, ya comparten, hasta los niños más rezagados yo los vi que en estas actividades empezaron a compartir experiencias, a compartir ideas, a hacer planes de trabajo, que lo estaba yo relacionando qué tanto los niños cuando preguntaban qué voy a hacer, les decía qué aprendieron con la maestra Fernanda, ah, pues aprendimos esto, entonces empezaban a hacer las cosas, ahora haciendo los trabajos como que ya se sueltan más, no me preguntan de qué color lo voy a pintar, cómo lo van a dibujar ¿no?, entonces así como que empiezan interactuar más y el trabajo por equipo ya hay más integración...uno que otro todavía como que hay todavía egoísmo pero la mayor parte de los alumnos ya son como más sociables.

I: ¿Qué cambios percibiste en relación a su origen e identidad indígena y las actividades artísticas y con los padres?

NM: De los padres que se involucraron más en actividades que son parte de la comunidad, y los niños tal vez no tenían el conocimiento, tal vez era muy vago así de que pues vengo de tal lugar pero al compartir con los papás yo me di cuenta en las imágenes, cuando estuvieron platicando, yo les preguntaba, qué estuviste haciendo o qué recuerdas de tu mamá, ah es que mi mamá dice esto, dice lo otro o sea que se va dando la comunicación que realmente no se está dando en casa, como que cada quien está en su trabajo, los niños de manera muy independiente, pero al involucrarse en la manera del aprendizaje de los niños y que ellos no lo vean como una obligación sino como compartir y esa parte de que vayan conociendo más y esa valoración de su propia identidad que es lo que a veces ellos no lo quieren hablar, no lo quieren platicar pero hay estrategias, como esta vez a través del dibujo, de la cartulinas que estuvieron trabajando, me di cuenta de que sí, que hay cosas que pueden compartir pero por miedo al rechazo pues no pueden hacerlo ¿no?

I: ¿Las actividades (migración, mapa, calendarios) los hicieron más conscientes de este origen indígena y de ellos mismos?

NM: Sí, siento que es la parte que nosotros como escuela indígena no estamos rescatando, esos valores, y que se pueden dar a través del arte y no sólo de manualidades y artesanías, no de una manualidad como maqueta sino que ellos hagan consciencia y revaloren de dónde vienen, de dónde provenimos y sí me he dado cuenta que al hacer las actividades me di cuenta que sí conocen los niños pero no le damos la importancia y lo dejamos muy vagamente, entonces al darle esa importancia, al involucrar a los papás, que los niños sigan recordando esa parte siento que ellos van a ir cambiando la forma de que ellos vienen de una discriminación ¿no? Y quieren olvidar eso, al llegar a una ciudad quieren olvidarse de todo eso, quieren agarrar otras culturas cuando realmente lo que ellos traen es algo valioso, pero si nosotros como docentes, como escuela indígena, no rescatamos eso, y que hay formas como las actividades que realizamos que fueron muy bonitas y a ellos les gustó. Sí me di cuenta sí nos falta y así como que me fueron dando más ideas de lo que podemos hacer.

I: ¿Cómo es el contexto socio-económico de estos niños?

NM: Mira, la mayoría de los papás trabajan, emigraron a este lugar por necesidad económica, por bajos recursos, por trabajo, entonces como que existe el descuido, se dedican más a otra cosa, y como que hay una parte de los padres de yo no lo tuve y le puedo dar todo a mi hijo, aunque los papás pasen esas necesidades pero quieren darles todo, entonces así como que andan perdidos en la forma de educarlos en valores, en que no nada más lo material, lo económico vale, sino que valen el origen, la parte de la familia y entonces siento que nosotros como docentes sí debemos participar más con la comunidad, involucrarnos más con la comunidad entonces con estas actividades me di cuenta de que el papá sí está asistiendo porque había momentos en que los papás decían maestra yo no pude venir pero mi hijo me dijo que trabajaron, que hicieron esto y yo me siento mal, sí me gustaría venir entonces me di cuenta que no sólo a través de una reunión sino a través de contenidos pero buscar una forma más divertida y hacerlo de una forma más consciente del lugar en donde está ¿no?

I: ¿Cómo es el contexto familiar?

NM: Existe mucha desintegración familiar, así que este es un problema que nosotros como docentes no sabemos de qué manera atacar porque nos han dicho que son problemas sociales que no podemos resolver pero entonces como docentes qué podemos hacer a través de la escuela nada más, entonces sí, sí la desintegración afecta mucho, por trabajos existen separaciones, por divorcios, por problemas económicos, porque se van al otro lado, entonces se quedan solos, no regresan, entonces es una situación que el niño baja mucho su autoestima, entonces para nosotros sí es un batallar del diario cómo hacerle pero aurita con los trabajos sí me dio una idea, con los trabajos que tú hiciste, no pues si podemos hacer, y a través de los niños podemos hacer otras cosas, que esa es la finalidad a la que venimos, a compartir, a mejorar y a ayudar ¿no?

I: ¿De qué manera crees que el contexto afecta el aprendizaje de los niños, cómo se refleja este contexto en su desempeño?

NM: Es un lugar que sí está cerca del municipio pero que está muy abandonado o sea que lo que es la parte política solamente con condiciones, si la gente participa es el apoyo y si no participa no es el apoyo, sí en algún partido, así que la gente ya no cree, ya no confía hasta de la propia escuela porque piensan que los maestros algo queremos, por qué me quieren ahí o por qué me están pidiendo, por qué me tiene que entrevistar tal maestra, por qué me hace estas preguntas, yo siempre les digo a los papás es para beneficio de ustedes, nosotros como docentes queremos mejorar , ¿qué hace falta?, ¿qué necesita la comunidad?, cuando ellos van agarrando esa confianza no hay ningún problema pero sí nos cuesta mucho confiar entonces sí como que el contexto de vandalismo, de violencia, estamos en una situación en que ellos están todo el tiempo como en alerta, así se vive aquí en Chimalhuacán, no se ve la seguridad, no hay apoyo a la gente, solamente a ciertas personas benefician, no benefician realmente a quien lo necesita, igual aquí hay niños que no van a la escuela por falta de alimento pero el DIF dice si la mamá no apoya pues no le damos, a veces la mamá tiene que trabajar y no ven la parte del niño, y no comen o por no tener dinero no viene a la escuela, son situaciones muy difíciles que como docentes no podemos hacer más; y pues luego ellos viven entre 5, 6 o 10 personas en una casa muy pequeña porque han venido y desde que traen al papá, mandan a llamar al tío, a los abuelitos y todos, al ir encontrando trabajo y acomodarse, pues todos viven en una sola casita y entonces a los niños sí les afecta, por qué no traen tarea, pues porque no tienen el espacio, entonces sí son situaciones bien difíciles.

I: ¿Sientes que las actividades realizadas con los padres pueden ayudar a aminorar carencias y disfuncionalidades familiares?

NM: Siento que sí porque al irles haciendo conciencia de la importancia de la comunicación con los hijos, ellos quieren lo mejor para ellos pero yo les digo, sí pero lo mejor no es darles todo, tantas cosas materiales, darles dinero, lo mejor es enseñarles valores, el compartir, el por qué están aquí, el buscar compartir a través de la comunidad, compartir experiencias, apoyarse mutuamente, yo he visto que aquí la comunidad de Oaxaca se apoya, se unen, fuera de la comunidad se reúnen pero cuando es dentro de la institución algo pasa porque mandamos a llamarlos y nada más ciertos grupos se reúnen y como que es esa parte de discriminación y a lo mejor también ese es error como docentes porque nos decían los papás sí pero es que ustedes nada más nos llaman cuando quieren algo, yo estoy haciendo una encuesta a los papás que esperan ellos de nosotros como institución, qué esperan de nosotros como escuela, para nosotros saber la necesidad de la comunidad, si yo no sé la necesidad de la comunidad, veo mi necesidad y la del niño pero no veo la necesidad de la comunidad, entonces, al ir viendo esa parte con las actividades que tú fuiste haciendo no así como es obligatorio, no es de que tiene que ser esto, al darles esa libertad que tú les diste los papás, trabajaron, estuvieron bien con los niños, compartiendo y yo me di cuenta de que los que no vinieron los papás se preguntaron pues qué hicieron y los niños igual, se sintieron así como que solos ¿no?; sí también es una parte de no sólo verlo para te necesito para esto sino una parte de integrar a la familia pero con actividades que les sirvan tanto para ellos como para los niños.

3) EN LO CURRICULAR:

I: ¿Cómo crees tú que aprenden los niños con este tipo de actividades artístico-educativas: jugando y vivencialmente, relacionando y asociando ideas, sintetizando información y estímulos, reconstruyendo y recreando la información?

NM: Para ellos se les vuelve significativo cuando es más vivencial, cuando es más de su propia realidad y no traerles así cosas como que para ellos no tenga significado aunque se pretende que el niño ya llegue a un 6º grado en que ya sepa relacionar de manera abstracta, pero sí es importante y lo hemos visto, que cuando el niño no trabaja lo que es la manera abstracta, el empezar a buscar por el mismo sus propias conclusiones, el ir descubriendo, el niño se cierra, entonces así como que se sigue muy sistemáticamente, sobre esa línea no se sale y todo el tiempo pregunta, llega a una edad de 10 u 11 años ¿lo pinto de rojo o de verde?, lo hago con lápiz o con pluma?, utilizo la regla o con qué? o sea como que se cierran y no tienen varias, formas ¿no? ahorita estamos ya nada más repasando y me digo que tal vez no han aprendido nada o que pasó no? Pero ahorita les dije a unos niños vamos a trabajar tal página que son repasos, el niño empieza a recordar situaciones y comparte con el otro: ¿te acuerdas de esto? Y empiezan a contestar, entonces digo no pues sí es cierto, sí aprendieron, es lo que estamos trabajando, sí aprendieron, aparentemente tal vez queremos que lo recuerden todo en un momento pero todo es un proceso y tal vez lo hicimos, tal vez es una investigación y se tenía que ir haciendo paso a paso y los temas y darte la libertad a ti también de que tú te dieras cuenta de cómo es y yo decía no, no, cuando venga Fernanda como son porque tampoco es maquillar las cosas ¿no?, yo siempre he dicho, tal y como somos y la realidad ¿por qué? porque vamos aprendiendo uno y otro, entonces de acuerdo a estas actividades es muy bueno trabajarlas de manera vivencial y relacionándolas con los contenidos ¿no? Y no realmente llevárnoslo como nos dice el plan esto y tienes que hacerlo así porque luego las autoridades piensan que solo es un juego o dónde se ve el beneficio, o es que tú tienes que seguirlo así y hacerlo así, porque así fuimos criados y quieren que los niños lo sigan haciendo así, pero cuando sabemos y nos damos cuenta de lo que estamos haciendo, cuando tú, yo me he dado cuenta en ti, que tenías esa seguridad, no, es que esto es así, aunque parece que es algo de simple manchadero y todo, pero cuando uno sabe qué persigue, que quiere en los alumnos, uno lo defiende ¿no?, entonces digo yo, pues venga quien venga, no pasa nada.

I: De lo que me doy cuenta es que has entendido perfecto lo que hemos hecho Nereyda, sí les notas más autonomía por lo que me has dicho, eso de no preguntar ¿tiene que ir de rojo? No sabes el paso que es para su propia vida, ellos en sus propios procesos de pensamiento no le van a preguntar a la vida cómo le tienen que hacer, van a resolver solos, esa es la idea también

NM: Sí, entonces todo lo que tú les dejaste creando, y cuando luego yo todavía así estaba cuando yo les decía: acuérdate cómo es la vaca, tú les decías que la dibujen como quieran, como se la imaginan

I: pero es que yo no te dije bien cómo era el ejercicio, también fue error mío

NM: bueno, tu nos recordabas cómo pinta este, que Picasso, y él le da significado (en las capacitaciones), a no pues sí es cierto, tal vez en ese mundo como que no nos involucramos tanto y como que nos vamos, nos cuesta salirnos, y sí porque en los cursos nos dicen lo tienes que hacer así, no te metas en esto, esto no te incumbe, así no lo tienes que hacer, bueno pues entonces ¿cómo voy a aprender, cómo voy a conocer no?

I ¿Crees tú que este tipo de enseñanza-aprendizaje genera aprendizajes significativos en los niños?

NM: Sí, sí genera mucho aprendizaje pero el problema que yo le encuentro, todavía no me queda muy claro el tiempo de organizarlo, cuando tu traías ya organizados los contenidos y yo digo así era de fácil y digo yo me lo estoy complicando de cómo lo voy a hacer o con qué material lo voy a trabajar y siento que me va a costar mucho organizar el tiempo y siento que voy a utilizar mucho el tiempo de clase y de la actividad y siento que no lo van a terminar y me quedo como así hijole, y si no avanzo en esto, si no avanzo en lo otro y me dedico a esto y cómo le hago y como que hay confusión y luego los otros maestros comentan no, no hay que hacer dinámicas porque es perder el tiempo, no hay que hacer juegos porque se llevan mucho tiempo, no hay que hacer equipos porque se llevan mucho tiempo, y entonces digo con el arte van a decir que nada más estoy jugando pero estaba viendo que cuando tú les proyectabas de una manera entonces ya los niños tienen una idea, pero ahora fuera nada más es observar y tú plasmas, tú de otra manera y entonces digo yo sí hay temas que sí los puedo ver, tal vez sólo me faltaría el tiempo de organizar materiales a utilizar y en qué momento ¿no?

I: Lo que estás diciendo es fundamental porque sí es cierto que este tipo de actividades requieren más tiempo, sin embargo calan más profundo, y es un problema porque es uno contra la institución y lo que pide la institución.

I: ¿Qué cambios percibiste en los niños entre esta manera de trabajar con intervenciones artística- educativas y las maneras más tradicionales?

NM: Pues que los niños participan más, no me están preguntando, al darles yo la explicación ya surge de ellos mismos, lo hacen de manera más autónoma, siento que están empezando a ver la escuela de otra manera, que no es nada más estar preguntando, que ya empiezan a tomar sus propias decisiones y simplemente me van dando ya los resultados o me van trayendo lo que se espera de ellos, lo que sí me preocupa es que se queda como que ahí porque ya al siguiente año vuelven a agarrar, como cambian de grupo yo siento que se van perdiendo, yo me he dado cuenta cuando llevamos a los niños a ciertas actividades con cierto ritmo de trabajo y llegan a otro grupo dos o tres años y se ha perdido todo eso y tanto esfuerzo, tanto trabajamos para que eso no se lograra y nosotros lo vimos porque Federico y yo trabajamos unos grupos que él se lo llevó de 1º a 2º, yo de 3º a 4º y él de 5 a 6º y fueron unos niños que si tal vez lo hubiéramos trabajado de esta manera hubieran salido todavía mucho mejor porque eran independientes, hacían trabajos, yo era subdirectora entonces en el momento que yo me iba a la dirección los niños se dedicaban a trabajar, ¿por qué? porque los llevamos en

un cierto ritmo de trabajo, entonces eran muy participativos, tal vez nos faltó esta manera de conocer y bueno, todavía nos queda tiempo, años, para cambiar y esperemos pero pues esperemos que poco a poco se vaya retomando y vaya creciendo y pues ojalá y no te perdamos de vista para que en un cierto momento no nos quedemos así como de oh, qué pasó, que también nos traigas los resultados, qué hubo y qué podemos nosotros aportar a tu proyecto que ya tienes.

I: Multiplicarlo, la idea de esto es multiplicarlo. ¿Algo que quieras agregar sobre estas actividades, algo que tú hayas notado?

NM: Pues sí, que los niños ya no se sienten tanto de que tengo que estar sentado, tengo que estar parado, sí hay ciertas reglas dentro de una institución y más que nada para el orden pero ellos se dan cuenta de que cuando es trabajar en artes, es la libertad, pero la libertad del trabajo, la libertad de compartir, hasta la libertad de conocimiento, yo les digo, tú que ya lo hiciste, tu que ya lo sabes, comparte, tú dile, tú explícale, entonces empiezan a ser más colaborativos y a pesar de que les llamo la atención y dicen no, usted nos regaña porque nos portamos mal, por nuestro bien, porque es como nuestra mamá y digo, bueno, el darles esa libertad, sin estarlo presionando que tiene que ser así de esta manera, pues no, siento que también ese es un cambio que me ha ayudado a mí y he aprendido mucho de los niños, he aprendido de ti, y que hay formas diferentes de aprender, no nada más como nos los marcan y como nos lo han enseñado, que debemos de ser así, no sino que hay varias formas y también para involucrar a los padres de familia.

4) EN LO ARTÍSTICO:

I: ¿Qué sientes que han aprendido los niños con las diferentes actividades artísticas realizadas?

NM: Uno: que anteriormente yo les daba la imagen y ellos querían copiarla tal y como estaba. Hicimos una actividad ayer les digo observen la imagen y ahora lo redactan, cierran sus libros pero ahora lo van a dibujar y lo dibujaron ya no igual o sea que ya le empezaron a cambiar y empezaron a poner otras partes que dije bueno sí cierto, tienes razón, antes yo les decía fíjate cómo era el dibujo y qué me estás dibujando tú y ahora no, yo aprendí esa parte que no, tengo que darle la libertad de lo que él creó, de cómo lo haya dibujado, cómo lo haya visto, no tengo que darle, tal y como me decías un modelo, entonces en esa parte al pintar ya pintan mejor, ahorita por ejemplo utilizando los colores, que sí les costaba igual, ya eligen los colores que ellos creen, con menos miedo porque antes era, ¿lo pintaré de este color? No porque me va a regañar o esto está mal, y ahora ya no, ahora tiene esa libertad de elegir lo que él quiere.

I: ¿Los niños han aprendido las diferentes técnicas artísticas vistas en clase?

NM: Sí, por ejemplo ahorita con los colores, sí se les olvida, ciertas situaciones tal vez porque no lo manejamos constantemente, nada más en ciertos momentos entonces siento que sí nos falta ir reforzando, en esa parte de que ellos creen, de que ellos iluminen, ya van como dices tú, sin miedo que me salga mal, sin miedo a equivocarme ¿porque? por qué le encuentran, nos ha pasado, cuando dibujan

una cosa, al final cuando todos lo observan, no dicen, ese parece esto, ya vieron que pueden crear otras imágenes con lo que estaban pensando y asociarlas ¿no?

I: Lo bueno del arte es que no es de que esto está bien y esto mal sino diferentes maneras, e imagínate la seguridad que esto les da

NM: Eso es una parte importante porque antes para mí sí era así , no esto lo hiciste mal, aquí te faltó esto, como que siempre guiando, te faltó esto, ponle esto, ahora quítale esto, aquí bórrale porque así debe de ser o sea como que termina siendo el trabajo del maestro y no el trabajo del niño así es que digo yo, estoy en un error, pero aquí he aprendido mucho y la verdad me ha dado mucho gusto y dije hay que mejorar y también la forma de enseñar.

I: ¿Crees que las actividades artísticas les han servido para apreciar la belleza de las cosas y del mundo que los rodea?

NM: La verdad sí porque me ha sorprendido en los trabajos que hemos hecho, y en el mural me ha sorprendido la creatividad que tienen los niños, con tan sólo darles una pequeña indicación y se van, y darles esa libertad y empiezan a tener la seguridad, la confianza, y así para ellos todo fue divertido y sí lo aprendieron, entonces así como que lo artístico entonces pueden descubrir, como decías tú, lo que es nada más, ahora hasta nos hemos olvidado de las manualidades, van encontrando esa parte de que todo lo ven bien, como decías tú, no hay errores, de que cualquier defecto que exista es por algo, ellos le han visto esa parte buena.

I: ¿Como una apreciación de la belleza, tú crees?, ¿del mundo, de la vida?, ¿crees que llegue a eso?

NM: Yo digo que sí porque han cambiado mucho en actitud , tal vez dos o tres niños no pero porque falta toda esa parte de la familia, que es lo que me decías también que no podemos ir más allá de lo que nos corresponde, no podemos resolverle, pero sí, yo me he dado cuenta en los niños, en la actitud, en la forma de ser, la forma de ver las cosas, hay cosas que uno dice, puede transformar, puede transformar muchas situaciones tanto allá fuera como acá.

I: ¿En tu experiencia como maestra de todos estos años, sí ves una diferencia con lo que hemos hecho aquí?

NM: Claro que sí Fernanda, muchísimo. Nosotros estábamos, y casi la mayoría de los maestros así como con las manualidades, el bailar, pero el bailar igual, de decirles tienes que bailar así y por ejemplo yo he visto así cuando les pongo la música, ustedes escuchen y cada quien baila a su ritmo, a su forma, lo que siente, lo que piensa y siento que es por todo lo que hemos trabajado, que es muy poco tiempo y tal vez sí nos faltó más pero se logró, se logró algo y yo sí vi cambios y aprendí mucho y no me quedé con lo que de manera tradicional veníamos trabajando y que hay otras formas y que tenemos que empezar a modificar

I: ¿Crees que las actividades artísticas les han servido para expresarse más sobre ellos mismos y su interior?

NM: Sí, porque lo estuvimos viendo ahora por ejemplo en valores con la maestra de lazos, estuvimos viendo lo que es la dignidad, lo que es el respeto pero al trabajar esa parte de la seguridad, al trabajar la libertad, no del miedo de que si estás en un error ya no burlarse, cuando alguien decía algo y se empezaban a reír porque estaba mal, y se expresan más y me sorprenden porque el día que vieron las exposiciones que se hizo a nivel escuela de valores y entonces les decía quién quiere participar, y yo ponía el por qué le gusta hablar y decían no maestra yo, así como que tienen más seguridad en ellos mismos y ***** ha mejorado mucho en estas actividades, siento que le ayudó mucho porque es la que me ha cumplido ahora con mayor tareas y ella en primero su mamá sí la maltrataba mucho porque se enojaba que no aprendiera, se enojaba que no hiciera las cosas como ella quería pero con estas actividades ella ha tenido esa libertad, yo me he dado cuenta que quiere ser ella misma, al ser ella misma entonces ahora ella ha mejorado mucho y se siente, ahora ¡ya no tiene miedo! Ya no tiene miedo de hablar, de equivocarse, si se equivoca corrige pero ya tiene más seguridad en ella misma, entonces así en algunos niños. Vienen de un grupo que yo los tuve el año pasado y eso me hizo reflexionar mucho porque dije entonces cómo trabajé que al llegar a esta parte les costaba mucho involucrarse contigo, no sé si te diste cuenta, así inseguros, con falta de confianza, con miedo, ¿estará bien?, ¿no estará bien?, preguntaban mucho pero ahora ya no, entonces ahora hubo un cambio muy diferente y todo fue por esta parte que tú les diste, a través del arte pero tú les diste esa confianza en ellos mismos y esa seguridad y esa libertad y a veces uno dice por tantos que podemos trabajar valores de manera tradicional, que podemos trabajar contenidos de manera tradicional para que los niños puedan aprender y llegan tres o cuatro años y decimos por qué no ha aprendido nada? ¿Cómo lo estoy dando, cómo se los estoy transmitiendo? Y es que cuando es vivencial como dices tú, llegamos a esa seguridad a través de un trabajo y se van sintiendo seguros, y me dan la libertad, y tengo derecho y me puedo equivocar entonces no todo es perfecto entonces como que van encontrando esa parte y sí me han sorprendido muchas cosas y todo eso por las actividades que hemos hecho, sí porque lo comparo, comparo el año pasado y comparo este año, ¿qué pasó?, ¿qué cambió?, ¿qué sucedió? Porque yo tengo que cada año mejorar, ver los errores e ir mejorando.

5° GRADO DE LA ESCUELA VICENTE LOMBARDO TOLEDANO, CHIMALHUACÁN, ESTADO DE MÉXICO

1era ENTREVISTA AL MAESTRO FEDERICO MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, LUNES 10 DE MARZO DE 2014

I: ¿Tu nombre completo es?:

FM: Federico Martínez Hernández

I: ¿Das el grado de?

FM: 5° A

I: ¿Desde cuándo das clases en la escuela VLT?

FM: Ya tengo 16 años, 16 años trabajando aquí, primeramente estuve trabajando en el barrio Canasteros aquí en Chimalhuacán en una escuela de nueva creación y después vine para acá, estuve trabajando 2 años en el turno de la tarde y ya después me pasé al turno de la mañana y hasta ahorita he permanecido aquí casi 16 años.

I: ¿Qué cambios has sentido desde que llegaste hasta ahora?

FM: ¿O sea cambios en qué sentido?

I: Por ejemplo la maestra Carmen y la maestra Nereyda me contaron que empezaron sin aulas, bajo los árboles

FM: En cuanto a infraestructura sí ha habido cambios pues de hecho estos eran los únicos salones contruidos, estos y los que están aquí arribita, pero todos los demás eran de cartón y de hecho yo estuve trabajando en techos de, cómo les llamaría yo...este, informales, eran pequeñas palapas, estuve trabajando como dos años así y era muy difícil trabajar así, de hecho los pequeños cuartos eran muy pequeños, difícilmente cabían 30 niños, y si cabían era muy apretados y pues sí ha mejorado bastante en cuanto a infraestructura.

I: La población, ¿es el mismo tipo de población, ha cambiado?

FM: Yo creo que sí la población ha cambiado, sí ha cambiado, cuando yo llegué era más...cómo le llamaría...era más fiel al maestro (risas), más fiel al maestro, como que más respetuosa, hasta hubo momentos en que, cuando todavía no nos pagaban, ellos se ofrecieron a traernos de comer, hubo un tiempo, de hecho compañeros estuvieron como 6 meses y les daban de comer, pero hoy en día la gente ha

cambiado bastante, es una generación en que ya no les importa tanto, les da lo mismo estar aquí que en otra escuela, o sea si aquí ven algo que no les parece los cambian y en ese tiempo yo creo que era la única escuela en esta región y la valoraban más, como se han construido varias escuelas, yo creo que también por eso.

I: Desde tu parecer, ¿cómo viven la identidad indígena los niños de esta escuela?

FM: Pues es que sí está un poquito...los niños que son de origen indígena son más reservados, reservados, cuando están con gente de su misma región, conviven bien, incluso hablan su lengua, cuando vienen sus papás también pero cuando no se da ese espacio actúan como cualquier niño e incluso adoptan la forma de ser de los niños de aquí, y yo creo que es algo normal, se adaptan.

I: ¿Y los niños de este grupo en particular?

FM: Yo creo que ya no hay tanto problema de que se vea una diferencia, es como uniforme, ya no hay distinciones de si vienen de alguna región, de hecho casi la mayoría nacieron aquí ya, los papás son los que vienen de provincia, pero si hablamos de años atrás sí se veía eso, había niños a los que les costaba incluso hablar el español pero ahora ya no, llegaban con toda la familia de provincia y ahora ya son más nacidos acá.

I: ¿Desde tu experiencia, ser indígena o de origen indígena se vive en la población de esta escuela con orgullo o con vergüenza?

FM: Yo hice un pequeño diagnóstico y me percaté que los niños vienen a la escuela uno, porque les gusta mucho jugar y lo otro por el material que dan, o sea al inicio del ciclo escolar dan tres paquetes de útiles escolares y como que yo veo que esa es una razón pero yo se lo achaco más a lo de los materiales, luego les pregunto a los papás, ¿por qué escogieron la escuela VLT de otras escuelas? Y lo primero que se les ocurre es : no es que aquí dan material pero como que la parte pedagógica, aunque sea indígena, eso lo pasan a segundo término, incluso muchos padres, ya no se da tanto pero hace como cinco años, muchos padres protestaban, que para qué se daba la lengua y entonces lo que hicimos fue eso, ponernos de acuerdo y explicarles el motivo por el cual y yo creo que sí funcionó porque hasta ahorita no he escuchado a nadie, ya no pasa, y sin embargo colaboran los padres en cualquier actividad referente a la cuestión indígena, colaboran, que el día de muertos, que una exposición de artesanías, sí colaboran.

I: Y me imagino que por la cercanía de la casa

Sí, y la cercanía. Sí han salido buenos alumnos, hemos tenido la experiencia de que han salido buenos alumnos.

I: ¿Ya no hay vergüenza de su origen?

FM: No sé si te acuerdas que expusieron las mamás el día de muertos, varias mamás lo narraron en español y luego en su lengua materna y lo interesante es que fueron varias lenguas ¿no? Zapoteco, mixteco, náhuatl y sí, estuvo muy bonito y a los mismos padres les gustó y me imagino que lo que hace falta es más actividad para involucrar más a los grupos indígenas que están asentados aquí y siento que si uno los involucra se van a sentir más...cómo le llamaría... más incluidos, más involucrados.

I: ¿Tú crees que puedan venir los papás a trabajar el tema de la migración?

FM: Lo único que falta es un poco más de organización de parte nuestra con de la dirección y los padres sí participan, ven la parte como...ellos sí creen en la educación como una manera de salir adelante.

I: Es importantísimo esto que me acabas de decir

FM: Yo lo siento así, que ellos buscan todas las formas para darles las herramientas a los hijos para

I: ¿Cómo viven los niños de aquí el origen de sus papás?

FM: Pues lo que hemos platicado con ellos es eso que por ejemplo las costumbres, las tradiciones que ellos traen yo siento que eso no se pierde y las practican en casa y las creencias todo eso se practica, yo me he fijado, en los grupos indígenas que vienen de Oaxaca, son muy muy unidos, que se va a casar fulano, pues vamos a meter las manos a ver en qué ayudamos, y todos hablan en su lengua

I: ¿No la niegan?

FM: No, Yo he visto en eventos tanto niños como padres de familia organizando alguna fiesta son carcajadas, son chistes, todo en su lengua pero algo muy normal, muy natural, exactamente entonces los niños la hablan. Yo siento que la situación aquí se da porque como hay muchos niños que no la hablan, pues entonces cómo se van a comunicar y ahí se pierde; aquí lejos de fomentar y buscar formas, se pierde... ahora esa es una , la otra es que, como es una región náhuatl, por acuerdos de la supervisión entonces se tiene que enseñar náhuatl y cuando los maestros pensamos que se debería fomentar la lengua con mayor presencia, en este caso el zapoteco, el mixteco que son las lenguas que más se hablan, hay diferentes, pero por ejemplo totonacos podemos contar 4 o 5 pero zapotecos son muchísimos, se debería de dar entonces por eso, yo en otros grados tenía niños que hablaban zapoteco, y les pedía narraciones en zapoteco o sea y era como pues esto es pan comido pero pedirles algo en náhuatl entonces es ¿pues cómo le hago no? Pero pedirles una tarea en su lengua pues lo hacen y te lo traen y no hay ningún problema, el problema es que por acuerdos se tiene que dar náhuatl.

I: ¿El sistema no ayuda en ese sentido?

FM: No, no ayuda.

I: ¿Y la comunidad, los maestros y padres de familia, relacionan el atraso con el ser indígenas, ves que me decías que hace como 5 años no querían la lengua...es como por épocas?

FM: Sí, puede ser porque antes aquí todo estaba...no había servicios, no había luz, agua, drenaje no había nada, eran asentamientos así ...pero yo nunca vi ese tipo de comentarios, expresiones, que por ser indígenas no aprendieran, siento que le achacan más al maestro, a la cuestión del maestro, que tal maestro no enseña bien y mi hijo no aprende, esos son los comentarios, o lo vemos en las inscripciones, yo no quiero que mi hijo esté con tal maestro porque no enseña, no trabaja.

I: Me refería como a otro tipo de atraso y que luego niegan su origen indígena, su lengua ¿se sigue dando eso?

FM: Yo creo que se sigue dando, la discriminación, yo lo achaco más a la discriminación, por color de piel, por todos los aspectos de la discriminación se da y se va a seguir dando...Sí, se tiene esa creencia pero por las experiencias que yo he vivido siento que no, por lo que he vivido aquí, que he visto con las personas que vienen de Oaxaca y principalmente los de Oaxaca son muy muy emprendedores, trabajadores.

I: ¿En el imaginario, es lo que la gente cree?

FM: Sí, sí lo creen. Sí, la creencia va a estar así y luego ellos lo ven así, como que hablar una lengua lo ven como algo menor, de menor valor, de inferioridad.

I: ¿Cómo viven los niños de aquí su contexto social (migración, situación socio-económica, familia, futuro, etc.)?

FM: La mayoría de las personas aquí se desempeñan en el DF., trabajan allá y se regresan a vivir acá, pero también hay mucha gente que se va a vivir a los EU, tan sólo en mi grupo hay como 8 niños que ya tienen años que están allá, se van a EU y el problema que hay es que tiene que trabajar la mamá porque se han dado casos en que el papá ya no envía y entonces descuidan a los niños y aquí es de que trabajan todo el día, ese es un problema que se da aquí bastante, bastante, bastante. Hay niños que llegan a sus casas y se calientan ellos mismos la comida, tienen que cuidar a sus hermanitos y la tarea pues como que la dejan de lado pues es lo de menos, ese es un problema muy grave aquí, eso es muy común. Hay muchas madres solteras, desintegración familiar pero por lo que te acabo de decir, muchos se van a vivir a EU y ya se quedan ahí.

I: ¿Se desentienden?

FM: Sí, se desentienden, es que es un cambio de vida, no es lo mismo ser pobre en EU que aquí, se acostumbran a vivir allá, es un cambio de vida; por ejemplo ese niño de allá, tiene 11 años y hace 11 años que su papá se fue a EU y le digo ¿conoces a tu papá? y me dice sí, de repente me envía fotos pero pues no es lo mismo, no es lo mismo y son esos casos ¿no?, la mamá tiene que hacer otras cosas, entonces aquí son las mamás las que sacan a delante, en las reuniones vemos a las mamás.

COMO DOCENTE:

I: ¿Qué sacas tú de toda esta experiencia?

FM: Para mí lo más relevante fue que tengo otra visión de que se puede trabajar un contenido de cualquier asignatura a partir del arte, o sea hablar del arte de la manera de crear, eso es lo que más me llamó la atención, que es lo esencial en esto ¿no? Que puedan crear, que puedan manipular, y a partir de esa manipulación que puedan rescatar contenidos y que sin que ellos se den cuenta se están apropiando de algunos contenidos, básicamente eso es lo que me llamó más la atención.

I: ¿Cómo te sentiste en todo el proceso?

FM: Pues al principio no le entendía el sentido de hacer muchas cosas, pero ya que uno va viendo los procesos, los resultados, me di cuenta que tiene mucho que ver la creatividad, cuando comparo los trabajos y veo que todos se expresan de diferente manera pero con el mismo sentido de cada cosa que elaboraron, eso me llamó mucho la atención, fue muy interesante toda esa parte.

I: ¿Cómo percibes ahora la enseñanza artística dentro de las diferentes disciplinas docentes?

FM: Pues ahora considero que todos los maestros deberían implementar esa parte que es la que nos falta a muchos, no desarrollamos en gran parte la creatividad, somos muy tradicionales, no hacer que el niño reflexione, y dejarlo ser libre, que haga las cosas como lo entiende o como se lo imagina y eso es muy importante, que el niño pueda expresarse.

I: ¿Crees que te pueden ayudar estas actividades en tu práctica docente? ¿Cómo?

FM: Sí, de hecho yo ya he estado pensando implementar para el próximo ciclo, depende del grado que me toque, muchas actividades. Sobre todo cuando los niños ven lo que han hecho, eso me llamó mucho la atención, el mismo niño se sorprende, a poco yo lo hice y eso se les queda y es muy significativo para el niño, tal vez en matemáticas no tanto pero en otras asignaturas como ciencias naturales, geografía incluso formación cívica es mucho más factible que lo aprendan así.

SOBRE LOS NIÑOS

LO SOCIAL:

I: Cómo percibes en general el comportamiento de los niños al realizar este tipo de actividades ¿Cómo interactúan y socializan entre ellos?

FM: Pues a lo mejor no se ha visto reflejado todavía todo eso, cambio de actitudes y eso porque como que recaen ¿no? Pero cuando les digo ¿se acuerdan lo que vimos con la maestra de la discriminación? y eso se les viene a la memoria y yo creo que ese es nuestro papel, el estarles reiterando pero ya tienen un referente de ah, eso se dijo, y eso es importante. Sí recuerdan y entonces uno se da cuenta de que sí les quedó: *¿sí te acuerdas de la discriminación y del racismo y que todos somos iguales y que no debes de discriminar y qué hicimos?*, y el niño recuerda, y ahí es donde me baso para decir que sí se les queda, porque lo están manipulando, incluso oliendo, cuando estás con los marcadores.

I: ¿Qué cambios percibiste en relación a su origen e identidad indígena y las actividades artísticas y con los padres?

FM: Yo creo que más cuando trabajamos el tema con el contenido del racismo, yo creo que fue, yo me di cuenta que les quedó claro que no son diferentes, claro todavía hay niños que caen en el error de querer señalar a sus compañeros por el color de piel pero yo lo veo más como un mal hábito, pero cuando uno les platica lo que hemos trabajado, reflexionan esa parte y dicen *sí, estoy cometiendo un error*. Y los veo más sueltos, con menos timidez y cuando de repente se da eso de que señalan a alguien por el color de piel, lo que yo hago es recordarles que todos nacemos iguales y ellos se dan cuenta que sí, pero siempre hago referencia a lo que hicimos en las actividades.

I: ¿Las actividades los hicieron más conscientes de este origen?

FM: Algunos se quedan todavía con la imagen de los estereotipos ¿no? Cuando estaban haciendo las máscaras como que se basaban mucho todavía en lo que ven en la tele pero cuando tú les mencionaste que no valen por el color de piel, siento que sí se ven a ellos mismos, a su color de piel, que son indígenas y yo veía que algunos decían no que en mi pueblo, en mi comunidad son así, se visten así, entonces en ese momento están reflejando lo que son y de donde vienen y de alguna o de otra manera sí se voltean a ver, de sus orígenes y de su color de piel, que no son diferentes a las demás personas.

I: ¿Cómo es el contexto socio-económico de estos niños?

FM: La mayoría son de una economía muy carente, por eso muchos padres de familia tienen que emigrar al otro lado, tan solo en mi grupo hay 10 o 15 niños que desde que nacieron no han visto a sus papás porque están en el otro lado y eso repercute en lo social, son niños que las mamás tienen que trabajar, descuidan a los niños, entonces hay un problema ahí, empiezan a salir con otros, están desatendidos, hay un problema ahí.

I: ¿Cómo es el contexto familiar?

FM: Sí, tiene que ver mucho, de ahí parte.

I: ¿De qué manera crees que el contexto afecta el aprendizaje de los niños, cómo se refleja este contexto en su desempeño?

FM: Pues yo creo que parte del desinterés de los padres, o más bien la falta de atención de los padres, no pueden venir ni siquiera a reuniones, a veces tengo una queja de un niño que no me trabajó y no tengo con quien hablarlo, *no cuando no vienen por mí me voy solo*, entonces es un problema, y todo lo referente a la cuestión académica se nota, en las tareas, incluso en la higiene personal, entonces los padres tienen mucho que ver pero como no están presentes no hay quien los atienda y es un problema muy fuerte.

I: ¿Sientes que las actividades realizadas con los padres pueden ayudar a aminorar carencias y disfuncionalidades familiares?

FM: Yo creo que sí, de hecho el que esté el papá aquí con los hijos es como una parte motivadora, yo me di cuenta que cuando trabajamos el árbol genealógico sí decían, sí vino la mamá y no vino tu mamá ...en ese momento me di cuenta que sí pesa, sí pesa la participación de los padres, entonces yo creo que ayudaría bastante no solo en eso sino que fuera más frecuente la participación, incluso participar en una clase completa pero también nosotros como maestros darles un referente para que puedan ayudar a sus hijos porque hay muchos padres de familia que no tienen educación, nada más saben leer y escribir entonces el niño suele pasar que engañan a sus papás, ya hice la tarea, hay padres de familia que no saben leer para nada. Nosotros estamos mal ahí, o no mal pero podríamos darles a los padres un referente de cómo ayudar a sus hijos, como trabajar primero con ellos actividades para que ellos tengan un referente (...) y me he dado cuenta de eso sí necesitaríamos hacer algo más.

I: Y toda la comunidad...y todo el país...

FM: Hubo un tiempo que trabajamos con el INEA y sí venían los padres, y después no sé qué pasó, los muchachos que venían, como son becados, no sé si pasaron a otro grado, no sé, como son de servicio social...

LO CURRICULAR:

I: ¿Cómo crees tú que aprenden los niños con este tipo de actividades artístico-educativas: jugando y vivencialmente, relacionando y asociando ideas, sintetizando información y estímulos, reconstruyendo y recreando la información?

FM: Yo creo que asociando ideas, reconstruyendo también, apropiándose...yo me acuerdo que de repente a uno no le surgía la idea pero veía a uno y lo mejoraba o lo cambiaba y sí sucedía eso, que relacionaban actividades pero lejos de copiar lo mejoraban, lo cambiaban, lo recreaban, la recreación yo creo fue lo que se dio más.

I: ¿Y mencionabas algo de que se apropian del conocimiento?

FM: Sí lo relacionan, o sea que tienen un referente y sí lo he observado a partir de lo que hicimos

I: ¿Crees tú que este tipo de enseñanza-aprendizaje genera aprendizajes significativos en los niños?

FM: Sí, bastante, tú lo estás haciendo para que se aplique en todas las asignaturas, a lo mejor yo al principio lo veía como específicamente algo para artes pero no, he llegado a la conclusión que sí se puede aplicar a todas las asignaturas para obtener un aprendizaje significativo a partir de no sé...primero, dar un referente y eso sería como una actividad de cierre y sería como sintetizar un contenido, cerrar un contenido o resaltar una actividad o un contenido que se haya trabajado, pero sí, hacerlo vivencial, exactamente, pero sí es muy importante, es básico para el aprendizaje significativo.

I: ¿Qué cambios percibiste en los niños entre esta manera de trabajar con intervenciones artístico- educativas y las maneras más tradicionales?

FM: Hubo más atención, más interés, más creatividad, vuelvo a reiterar, más creatividad, pero siento que, como las actividades fueron variadas, los chicos ya estaban a la expectativa, a ver qué vamos a hacer, sí hubo más motivación incluso cuando no venías preguntaban...entonces sí, sí hubo cambio de actitud.

LO ARTÍSTICO:

I: ¿Los niños han aprendido las diferentes técnicas artísticas vistas en clase?

FM: Sí, sí han aprendido, y cuando uno les pregunta con cuáles técnicas has trabajado, con scratch, el árbol genealógico, la historieta, o sea sí se les quedó

I: ¿Crees que las actividades artísticas les han servido para apreciar la belleza de las cosas y del mundo que los rodea?

FM: A lo mejor no directamente pero de alguna u otra manera sí, y como no ha sido mucho tiempo el que hemos estado trabajando pero siento que sí, es una manera de hacer conciencia, creo que cuando hablábamos de reciclaje tocamos el tema del cuidado del medio ambiente y de alguna u otra manera va implícita la actividad y ellos, aunque no se den cuenta, va implícito en el trabajo, y de alguna u otra manera, cuando uno les habla de ese tema, ellos se vuelven a regresar, *ah sí, se hizo tal actividad*, *ah, tiene que ver con el cuidado del medio ambiente*, entonces de alguna u otra manera saben lo que significa y le hacen referencia cuando hace falta.

I: ¿Crees que las actividades artísticas les han servido para ser más creativos e imaginativos?

FM: Sí, bastante, es más, yo me sorprendo de muchos trabajos, yo veo que tienen mucho talento y eso que a lo mejor nos faltó un poquito más de tiempo. Yo también me he dado cuenta de eso a tal grado que yo mismo me interesé en el arte, me ha llamado mucho la atención el arte y creo que es algo que deberíamos de tener todos, a lo mejor ya todos lo tenemos pero ¿cómo desarrollarlo? Hasta los papás, ese día que trabajaron los papás, crearon muchas cosas, fue un momento nada más y yo me pregunto qué hubiera pasado si le hubiéramos dado más tiempo ¿no? Yo creo que hubieran hecho maravillas.

I: ¿Crees que las actividades artísticas les han servido para expresarse más sobre ellos mismos y su interior?

FM: O sea no así de manera directa o que lo expresen así, el arte me ha cambiado pero sí siento que, a lo mejor soy repetitivo, pero yo veo es que los niños cuando juegan, cuando conviven, cuando trabajan, antes era muy difícil trabajar en equipo, y a partir de estas actividades, de una u otra manera reflejan lo que hicieron y no hay tanto problema de diferencia entre sus propios compañeros, de no querer trabajar, de resistencia al trabajo, entonces se integran pero eso ha sido por el trabajo que han hecho, el trabajo en equipo, y sí costó, al principio no querían, no entendían, entonces ahora, el compartir ideas, el querer decir lo que sienten y lo que piensan está empezando, a eso me refiero cuando digo que de alguna manera lo están empezando a hacer, todo lo que se trabajó, a penas lo están reflejando pero sí se ve que empiezan a integrarse un poquito más y a darse cuenta que somos iguales, que tenemos los mismos orígenes, entonces todos los temas que hemos trabajado entonces como que se van conjugando y eso les ha ayudado a sentirse un poquito más aceptados por el trabajo en equipo.

2° GRADO DE LA ESCUELA ALFONSO FABILA, COLOMBIA DE GUADALUPE, MALINALTEPEC, GUERRERO

1era ENTREVISTA A LA MAESTRA LUZ ELENA ALONSO CANTÚ, MIÉRCOLES 17 DEDICIEMBRE DE 2014

I: ¿Tu nombre completo es?

LEA: Luz Elena Alonso Cantú

I: ¿Das el grado de?

LEA: 2° grado B

I: ¿Desde cuándo das clases en la escuela Alfonso Fabila?

LEA: Ya voy para cuatro años, tengo tres cumplidos

I: ¿Qué cambios has sentido desde que llegaste hasta ahora, en la escuela, en los niños, en el sistema?

LEA: Es poco tiempo

I: ¿Desde tu parecer, cómo viven la identidad indígena los niños de esta escuela?

LEA: Pues yo creo que los que aun la conservan no se avergüenzan, son muy seguros de sí mismos sólo que a veces como que los mismos adultos como que los hacemos a un lado pero ellos sí se sienten así como seguros.

I: ¿Dijiste los que la conservan, ahorita ya no todos la conservan?

LEA: No, ahorita casi ya no, pero es el problema de la migración otra vez, de que hay niños que se los llevan para buscar trabajo en otros lugares y ven que las cosas no van y los traen otra vez, el niño ya vuelve pero no habla la lengua, está el caso de Vladi, está el caso de Cristo, y otros niños así.

I: ¿Se van a otros Estados o aquí?

LEA: Se van aquí.

I: ¿Y regresan y sus papás ya no la hablan?

LEA: Sí la hablan pero ellos ya no y hay que rescatarla, pero sí por ejemplo Vladi sí hace el esfuerzo por cantar el juramento en la lengua.

I: Y cuando tú les hablas, ¿todos entienden o no?

LEA: No, no todos entienden.

I: Pero ¿hay otros que todavía no entienden o les cuesta entender español no?

LEA: Sí, está Franciscano, está Brenda y otros, o sea que a fuerza les tienes que hablar en la lengua si no, no te entienden y cuando no te entiende no muestra interés en sus actividades.

I: ¿Entonces hay quien no habla español, quien no habla me'phaa y la varios hablan las dos, me imagino?

LEA: Sí

I: Entonces los que empiezan a perder su identidad indígena son los que se van y luego regresan pero ¿no es por un asunto de vergüenza o sí?

LEA: No, incluso los que no hablan, cuando nos ponemos a hablar, empiezan, no que a mí, mi mamá me enseñó esta palabra, y a mi esta, y ya como que todos quieren participar diciendo que palabra ya aprendieron, ahí como que sí se puede rescatar.

I: ¿Y el me'phaa sí se escribe?

LEA: Sí hay libros, pero cambia, no es el mismo me'phaa el de aquí que el de Malina, cambia la variante.

I: ¿Pero se entienden entre ellos o no?

LEA: Dicen que a veces no, yo la verdad no he tenido la oportunidad de oír la lengua de...pero dicen que hay palabras que sí cambian, también escritas no son las mismas, pero sí, tenemos algunos libros ahí para que ellos vayan rescatando y sí, sí escriben, si los pone uno a escribir, solitos se ponen a escribir.

I: Es que creo que si se puede escribir, creo que es mucho más fácil que no se pierda ¿no?

LEA: Sí se puede escribir

I: ¿Desde tu experiencia, ser indígena o de origen indígena se vive en la población de esta escuela con orgullo o con vergüenza?

LEA: Con orgullo, con orgullo porque nosotros como maestros somos maestros indígenas bilingües y nuestra labor siempre ha sido ver por los niños, primero yo decía por qué vas a trabajar con la lengua si se está perdiendo y ahorita lo que predomina es el español y decía pues es más importante el español, pero no, es muy importante la lengua también

I: ¿Tú eres bilingüe, tú aprendiste desde chiquita me´phaa?

LEA: No lo aprendí ya de grande por lo mismo, por la necesidad de comunicar pero sí, estamos orgullosos de ser bilingües porque pues gracias a Dios tenemos muchos valores, muchas costumbres muy bonitas y los niños también, y luego pienso los niños indígenas son más nobles, dicen a veces manejan como que tenemos mucha ignorancia pero no, son más ingenuos pero no tenemos tanta maldad como la gente más despierta, ya ve aquí como es, solo pasa uno a la casa de alguien ya te invitan a comer, una taza de café, la gente aquí es muy amable, es una costumbre que tenemos nosotros los indígenas de darle por lo menos un vaso de agua, prestarle una silla, sí es bonito ser indígena.

I: ¿Y en general, tú sientes la población sí lo vive como tú lo dices, con orgullo, con nada de vergüenza?

LEA: No, bueno, nunca falta

I: Digo en general porque allá en la ciudad sí es como al revés, sí discriminan

LEA: Pero porque les falta mucha cultura, no ven más allá de su mundo ellos

I: ¿Cómo viven los niños de aquí su contexto social (migración, situación socio-económica, familia, futuro, etc.)?:

LEA: Pues, yo digo que lo aceptan porque fíjese que los indígenas son personas que se adaptan, si los llevas a la ciudad, también se pueden adaptar, igual aquí los niños en el campo son felices, jugando a subirse al árbol, jugar con los animales, en el río bañarse son felices, igual si los llevas a la ciudad se adaptan.

I: Entonces, su contexto un poco marginal, porque lo es, es socio-económico bajo, ¿no sientes que lo vivan así?

LEA: No, ellos yo siento que mientras estén con su papá y con su mamá y tengan su familia, ellos son felices, aunque sea comiendo quelite, mientras estén con la mamá y el papá, son muy felices, se adaptan a lo que tengan.

I: ¿La comunidad (alumnos, maestros, padres) de la escuela relaciona el atraso con el ser indígena?

LEA: No, vemos el atraso en otro lado, en el gobierno, que no se adentra en los problemas. Por ejemplo qué bonito sería que hubiera un aula de computación y que hubiera una hora en que cada grado pasara, conociera, escribiera su nombre, sería muy bonito, ahí sí se hablaría de escuelas de calidad y todo eso.

I: Te lo pregunto también porque con los indígenas que están allá es diferente, los indígenas que migran allá dejan de hablar su lengua, empiezan a negar lo indígena porque en la ciudad asocian lo indígena con lo atrasado, por eso lo preguntaba, ¿aquí no se ve eso o sí?

LEA: Ah no, al menos que cuando ellos van a la ciudad allá sí sienten la discriminación y sí luego lo pueden negar (el origen indígena) porque la misma gente los hace sentir menos y qué les queda a ellos más que negar su origen.

I: ¿Pero eso no lo traen acá o sí?

LEA: no tanto porque lo renieguen sino porque hay gente que viene de fuera, interactúan con otros niños que vienen de la ciudad y se presta para hablar más el español.

I: ¿Crees que las instituciones, el gobierno fomentan y facilitan el fortalecimiento de las culturas originarias en esta escuela?

LEA: Pues una mínima parte, prueba de ello son los libros que sí son un apoyo, pero nada más sería en eso pero ya en otra cosa ya no. Por ejemplo, el examen que nos mandan de ENLACE, ellos no nos pueden comparar con medios urbanos, nos traen ejemplos del metro, por decir, cómo aquí un niño va a entender, nos quieren poner a fuerzas preguntar de un contexto que desconocemos, son preguntas que no tienen nada que ver con nuestra realidad, yo digo que sí, que haya una evaluación pero a través del contexto que viven los niños.

I: Esto que estás diciendo Luz, es importantísimo, es fundamental, y si no lo entienden ahí...porque ya en la muestra del examen puedes ver cómo se busca homogeneizar...que todos sean igualitos...

LEA: Sí, es lo que digo y luego manejan términos muy elevados que cómo el niño va a asimilar todo eso, yo considero, yo les digo a los maestros para mí las personas indígenas son muy inteligentes, y más las que son bilingües, te hablan en español y te hablan en la lengua, es como aquél que te habla inglés y habla francés, son lenguas, es lengua también el me'phaa, son muy inteligentes aquellos que hablan las dos lenguas, para mí no debe ser discriminado y si tiene un error...pues con razón, maneja dos lenguas, no cualquiera hace eso, en la ciudad a ver ¿quién te maneja dos lenguas? Muchos a penas y hablan bien español. Yo siento que hay gente muy inteligente pero ya ve que desde antes, los indígenas son muy devaluados.

I: Seguro que hay gente muy inteligente pero no les llegan las mismas oportunidades y además de lo marginal, tienen otra lengua.

I: ¿Has sentido cambios a raíz que empezamos con las actividades artísticas en el grupo?

LEA: Sí porque ellos trabajar con colores, manipular objetos, formas y texturas, les ayuda a estimularlos, como que los hace más atentos, les llama más la atención estar y eso es bueno, porque ahí ellos van desarrollando sus conocimiento, aunque uno no lo ve, les ayuda, les ayuda tocar, ver, ver cómo son los colores, a ellos les gusta mucho dibujar, yo siento que sí pero como hemos venido diciendo, materiales...faltan ahora imagínese nosotros que tenemos una clave baja, el gobierno nos paga menos, imagínese para comprar esos materiales, nosotros tenemos una clave 67, si tenemos clave baja, ganamos menos, nos dan menos presupuesto, ni para nosotros ni para nuestras casas alcanza, ¿cómo vamos a rendir bien con los niños? Ya ve usted ¿cuánto material no se ocupa para hacer ese tipo de actividades? Como vio usted ni para la impresión del examen luego tienen, hay casos que sí lo padres cooperan pero hay casos que no, no están acostumbrados, hay veces que el padre se queda sin un peso, hay veces que no tienen nada, viven al día, ellos con que tengan maíz, con que tengan sal ya, pero a lo que menos le dan importancia luego es a la educación, a comprar los materiales escolares y menos en la primaria. Luego hay varios niños que hacen hora y media o más todos los días para llegar a la escuela, se imagina cómo rinden...

2da ENTREVISTA A LA MAESTRA LUZ ELENA ALONSO CANTÚ, MIÉRCOLES 26 DE FEBRERO DE 2015

COMO DOCENTE:

I: ¿Qué sacas tú de toda esta experiencia?

LEA: Pues me di cuenta que los niños pueden aprender dibujando, manipulando, creando pues. Se les hace más llamativo, le ponen más interés, el dibujar, el recortar, estar pegando, como que les gusta más hacer eso.

I: ¿Cómo te sentiste en todo el proceso?

LEA: Pues bien he sentido un gran apoyo con todo lo que usted está enseñando, viene ahí en el programa y fortalece lo que yo les estoy enseñando y ya vimos pero es como un refuerzo

I: ¿Cómo percibes ahora la enseñanza artística dentro de las diferentes disciplinas docentes?

Pues que tienen mucha importancia pues de ahí pueden ver otras asignaturas, abordar más asignaturas al mismo tiempo.

I: ¿Crees que te pueden ayudar estas actividades en tu práctica docente? ¿Cómo?

LEA: Sí. ¿Cómo? Pues retomando lo que ya usted ha venido trabajando con los niños, pues partir de ahí pero retomar otras nuevas, utilizar lo que usted hace, el dibujo, el recorte, la plastilina, como que les da todo eso para otros nuevos aprendizajes.

SOBRE LOS NIÑOS:

LO SOCIAL:

I: ¿Cómo percibes en general el comportamiento de los niños al realizar este tipo de actividades? ¿Cómo interactúan y socializan entre ellos?

LEA: Pues yo creo que como que generan respeto, tolerancia, porque se ayudan o se dicen entre ellos qué van a hacer y trabajan en equipo y generan mejor convivencia entre ellos, he visto que están más atentos y que se ayudan entre ellos. Estas actividades fortalecen mucho la interacción entre ellos, el respeto, la colaboración, sí lo noto.

I: ¿Qué cambios percibiste en relación a su origen e identidad indígena y las actividades artísticas y con los padres?

LEA: En eso con la plastilina ve que la manipularon e hicieron animales en la lengua y los que no sabían la lengua y se esforzaban por conocer el nombre de un animal, y decirlo en la lengua y como que les llamaba la atención hablar la lengua, sí les fortalece también, incitarlos para que se animen ellos también a hablar la lengua, que no les de pena, que traten de hablar, lo poquito que sepan lo hablen.

I: ¿Cómo es el contexto socio-económico de estos niños?

LEA: No muy bueno, hay algunos que sí pero la gran mayoría no. Si uno les pide un material, van a traer unos cuantos pero otros no y es ahí donde no se puede trabajar, sin el material, estamos un poquito bajos en eso, en lo económico, las familias son numerosas y luego son varios hijos y no alcanza para todos, está el que va a la prepa, el que va a la secundaria y al que va a la primaria, a veces, poco caso le hacen.

I: ¿Cómo es el contexto familiar?

LEA: Por lo regular yo siento que no le ponen mucha atención a los niños, a veces vienen sucios, despeinados, y casi no porque como tienen otros hijitos, hay que atender al más pequeño y al más grandecito ahí que se las arregle como pueda y que tal si el niño tiene una duda o algo, nomás no lo dice y a veces le pasa lo mismo en la escuela, si tiene una duda o algo no lo dice, se siente cohibido, no se manifiesta porque igual pasa en la casa.

I: ¿De qué manera crees que el contexto afecta el aprendizaje de los niños, cómo se refleja este contexto en su desempeño?

LEA: No tanto les afecta...agarrar lo más posible de su contexto para relacionarlo con las actividades que hacemos, para que ellos vayan aprendiendo pero a través de su contexto. Yo siento que el contexto no les afecta sólo que nosotros tenemos que buscar actividades y relacionarlas. El contexto de su comunidad no les afecta pero ya el contexto de su familia a veces sí...son muchas cosas: la alimentación, la irresponsabilidad de los padres, eso sí.

I: ¿Sientes que las actividades realizadas con los padres pueden ayudar a aminorar carencias y disfuncionalidades familiares?

Sí porque cuando el niño trabaja con el papá se crea un vínculo como de confianza, ya se sienten más en confianza de trabajar con el papá cualquier cosa, una tarea, lo que el niño sienta o piense ya se lo puede decir a su papá porque ya se abrió ese vínculo de confianza y se le va a hacer más fácil pero a veces el niño como en la casa no le hacen caso, no tu cállate, vete para allá, el niño porque está más chiquito debe tener más atención pero ya va agarrando esa idea de que no debe de hablar, no debe de decir, ya ve que hay niños muy callados, como Rolando que es muy callado, tienen muchos hermanos...

LO CURRICULAR:

I: ¿Cómo crees tú que aprenden los niños con este tipo de actividades artístico-educativas: jugando y vivencialmente, relacionando y asociando ideas, sintetizando información y estímulos, reconstruyendo y recreando la información?

LEA: No es lo mismo decirles esto es una montaña y que nomás la vean a que ellos mismos la pinten y le pongan cosas que ellos ven en una montaña o que ellos creen que puede haber en una montaña. Aprenden más relacionando todo desde la observación, la manipulación y la confrontación entre ellos mismos de ideas, unos dicen hay esto y otros salen diciendo no, también hay esto y así van formando un aprendizaje más completo ¿no?

I: ¿Crees tú que este tipo de enseñanza-aprendizaje genera aprendizajes significativos en los niños?

LEA: Sí, mucho, porque a veces uno dice no sólo va a aprender a dibujar una montaña pero no, aprende a ser tolerante, a tener iniciativa, a ser competente porque se esfuerza por hacer un buen trabajo, no sólo se queda así o de no lo voy a hacer sino que lo hace, esforzándose y decir yo también puedo, si los demás pueden yo también puedo, ya ve que todos están ahí dibujando, sí les ayuda mucho, yo creo que también crea en ellos...no se va a ver ahorita sino a lo largo del tiempo lo que el niño va a aprender y si algo le queda, le va a quedar para toda la vida.

I: ¿Qué cambios percibiste en los niños entre esta manera de trabajar con intervenciones artístico- educativas y las maneras más tradicionales?

LEA: La diferencia que yo veo es que en las tradicionales uno les explica pero a veces ellos están en otro lado y como la tradicional no va pero ya a buscar nuevas maneras de trabajo. El niño lo manipula y le pone más empeño, yo el cambio que he visto es que ponen más empeño en las cosas que están haciendo.

I: ¿Qué sientes que han aprendido los niños con las diferentes actividades artísticas realizadas?

LEA: Ve que vieron los medios de transportes por ejemplo, aunque aquí no lo vemos ahí me di cuenta que con enseñarles una imagen y que ellos lo manipulen ya se dan una idea de cómo es la vida en otros lugares, en la ciudad, porque no todos salen y saben cómo es la ciudad pero con estas actividades se van dando una idea de qué es, qué tanto hay en otros lugares.

LO ARTÍSTICO:

I: ¿Los niños han aprendido las diferentes técnicas artísticas vistas en clase?

LEA: Sí, yo digo que sí, desde cómo dibujar, ya ve lo de las máscaras, una técnica que uso usted del papel, yo siento que sí lo aprendieron.

I: ¿Crees que las actividades artísticas les han servido para apreciar la belleza de las cosas y del mundo que los rodea?

LEA: Sí, desde los colores, las formas, los paisajes, como le decía la vida en otros lugares, sí les ha servido mucho para ver las formas y eso.

I: ¿Crees que las actividades artísticas les han servido para ser más creativos e imaginativos?

LEA: Sí lo noto en que si ahora uno les dice pónganse a dibujar lo que ustedes quieran, ellos se ponen más creativos, hay esto o lo otro y le voy a poner así, tienen un interés en crear cosas y no sólo hacer lo que uno les pide, sino agregarle y tener mejor su trabajo. Se vuelven más creativos.

F: ¿Y lo atribuyes en parte a las clases de artes?

LEA: Sí

I: ¿Crees que las actividades artísticas les han servido para expresarse más sobre ellos mismos y su interior?

LEA: Sí, lo noto en cuando ve que les preguntamos cosas y ya luego todos quieren participar, yo hice esto o lo otro y se vuelven más seguros y como que están creyendo lo que dicen y hablan desde ellos no a fuerzas les tenemos que decir no esto es así sino que ahora ellos nos dicen cómo es.

I: ¿No sé si quieras agregar algo Luz?

LEA: Pues que me dio mucho gusto que usted trabajara con los niños y que también nos viniera a dejar un poco de lo que usted sabe y poder retomar, no sólo que se quede ahí nomás sino expandirlo; yo ya mi persona puedo ir por otro lado y utilizarlo, relacionar el arte con otra asignatura, con la historia, puedo hacer con plastilina los héroes de la Revolución, en vez de títeres puedo hacer muñequitos de plastilina y representarlo. El problema está en el recurso, ahora sí yo tengo las ideas pero de dónde saco los materiales.

5° GRADO, ESCUELA ALFONSO FABILA, COLOMBIA DE GUADALUPE, MALINALTEPEC, GUERRERO

1era ENTREVISTA AL MAESTRO FABIÁN NICOLÁS MARTÍNEZ, MARTES 16 DE DICIEMBRE DE 2014

I: ¿Tu nombre completo es?

FNM: Fabián Nicolás Martínez

I: ¿Das el grado de?

FNM: 5° A

I: ¿Desde cuándo das clases en la escuela VLT?

FNM: A partir de 1996 para acá, como 17-18 años

I: ¿Qué cambios has sentido desde que llegaste hasta ahora, en cuanto a los alumnos, a la escuela, a la educación en general?

Primero el cambio es que el director de la escuela que estaba anteriormente tenía una organización mejor que el que está actualmente en el sentido de organización de personal, de cómo atraer, de cómo organizar y sobre todo también de los alumnos. Entonces ahorita ha habido un poco de descuido porque estamos perdiendo la secuencia de cómo organizarnos mejor. Eso repercute en el profesor con recargo de trabajo, no sé qué puede pasar ahí.

En cuanto a los alumnos, ahorita, hay más entendimiento, hay más llamativo, hacen el trabajo que uno recomienda y anteriormente, a lo mejor por cuestiones de materiales didácticos, pues cada padre de familia compraba su material, hay padres de familia que compraban y otros que no por la causa de recursos económicos pero hoy en día gracias a los programas, vamos a decir de desayuno, de útiles escolares, de apoyo de uniforme que ha habido por parte del gobierno estatal, pues gracias a eso disminuye cuestiones económicas de los padres de familia pero no es en su totalidad, desde luego que hay más programas que no nos llegan aquí y eso repercute también en que sí se requiere y bueno, en la educación hay padres de familia que sí apoyan a sus hijos y hay padres que no por lo mismo que todos se dedican en el campo pues obviamente... otros que desconocen pues no tienen estudios no tienen cómo apoyar a sus hijos, en eso, ese es el cambio que se está dando.

I: Desde tu parecer, ¿cómo viven la identidad indígena los niños de esta escuela?

FNМ: De la escuela pues la mayoría habla me'phaa en esta escuela, ahorita la mayoría habla, la misma gente habla, es su identidad, no lo pueden perder pues se mantiene la lengua, se mantiene también la forma de organización de los alumnos, por ejemplo los convivios que se dan, por ejemplo el día de mañana, es por parte de los alumnos y por los padres de familia mismos y el maestro ¿qué hace? Pues tenemos que compartir también con ellos dando aguinaldo o lo que se pueda compartir con ellos de manera que maestros y alumnos haya una convivencia de manera general entonces prácticamente esa identidad, o ese estilo de convivio es rescatado de la vieja comunidad, entonces prácticamente tenemos que compartir con todos, muchos alumnos van a invitar a los profes pero también se trata de compartir ¿no? Entre maestros y alumnos, esa es la propia forma de organizarse. Y ellos aportan pues lo que tienen de la mano, aquí no pedimos nada que repercute de dinero, lo que tengan y eso se acepta de la mano para compartir con todos.

I: Desde tu experiencia, ¿ser indígena o de origen indígena se vive en la población de esta escuela con orgullo o con vergüenza?

FNМ: Bueno de mi parte muy personal pues es orgullo porque vivir así hablando esa lengua me'phaa es el lugar de origen, o sea pueblos originarios, es un orgullo, es una lengua más, lástima que no tenemos recursos económicos, lo que influye son los recursos pero ya lo que es vivir en este lugar es lo más bonito, es una manera de identidad, no perdemos la lengua. De mi parte es seguir hablando, seguir conviviendo, seguir platicando en nuestra misma lengua, al igual que hacemos con nuestros alumnos platicamos la lengua y gracias también a que nos dan esa cobertura, hay una asignatura que es lengua me'phaa y entonces ahí enriqueciendo nuestra lengua y agregando nuestra propia cultura, cómo queremos dar clase en nuestra lengua, es una manera de vivir, no podemos decir que se acabe, no podemos decir que esto se extermine, al contrario, dar prioridad para que tenga más auge, quizá a nivel estatal, nacional, que sí vivimos como me'phaa.

I: Y ¿hay una materia que es lengua me'phaa?

FNМ: Sí, como asignatura todo el año, se incorpora como una asignatura. Ojalá esto no se pierda porque nosotros como maestros bilingües exigimos que haya porque los alumnos tienen que hablar definitivamente su propia lengua. No podemos decir que vamos a explicar en español como segunda lengua, no sé puede entonces hay más entendimiento en nuestra propia lengua que en las demás.

I: Esta visión que es la suya ¿la tienen los demás, los alumnos, los otros maestros, este como orgullo de ser indígena, del lenguaje, de la cultura?

FNМ: Así es, de todos los compañeros maestros y de los alumnos. Y para aquellos alumnos que lo perdieron por irse a otra parte y regresan se vuelven a adaptar, la misma lengua, quieras o no, tienen que volver a retomar su propia cultura para no acabarlo o sea

volver a hablarlo para que haya entendimiento. Entonces prácticamente a nivel escuela todos lo estamos impulsando, los maestros, los alumnos igual, los padres de familia igual, las autoridades igual, entonces sabemos de antemano que esa es nuestra cultura propia de todos nosotros, no podemos decir que de unos cuantos si no que aquí es general, se los llevan a Chilpancingo, a San Luis Acatlán, se casan allá, después regresan a su lugar de origen y nuevamente vuelven a restablecer su propia lengua.

I: Cómo viven los niños de aquí su contexto social (migración, situación socio-económica, familia, futuro, etc.)

FNM: Pues meramente aquí su producción principal que se da aquí es el café, el plátano, pues no se gana gran cosa, una mínima parte como para invertir nuevamente en la huerta entonces prácticamente lo que se gana es lo que conviven, es lo que se comparte con sus hijos, con su familia socialmente de esa manera es lo que se da.

I: Porque hay ciertas carencias que no necesariamente son malas porque aquí son niños que son felices con las canicas, con cosas muy sencillas, no tienen necesidades creadas. ¿Eso a ellos no les frustra?

FNM: Para los alumnos, ellos no se dan cuenta, eso no es problema, sino que ellos comparten con los otros alumnos, o con los hermanos, con todos y con los vecinos que viven...eso de los recursos económicos, los padres de familia o los tutores sí se dan cuenta, para los niños no existen problemas de ese tipo, comparten, juegan todos.

I: ¿La comunidad (alumnos, maestros, padres) de la escuela relaciona el atraso con el ser indígena?

FNM: Pues de mi parte no. No, no repercute porque el problema económico es muy independiente, ser indígena es ora cuestión, como cultura propia de nosotros, ya la cuestión indígena es muy independiente pues aquí no hay fuentes de trabajo, no hay de dónde adquirir lo que es lo económico, el dinero ¿no? ¿Dónde?, entonces la cuestión económica es muy independiente.

I: ¿Crees que las instituciones fomentan y facilitan el fortalecimiento de las culturas originarias en esta escuela?

FNM: Bueno sí, sí fortalecen porque hasta hay muchos programas que implementa el mismo gobierno, el problema es que no llegan los apoyos, no llegan los programas como tal lo establecen no llegan los programas para escuelas de gran marginación pues no llegan, nomás escuchamos que sí hay pero no llegan hasta acá, ese es el problema.

I: ¿Por qué?

Uno puede ser que las mismas autoridades se olvidan de solicitarlos, otra es que las comunidades que están más cerca (de los centros), acaparan, pues prácticamente estas llegan ahí y se les olvidan las otras escuelas que están más marginadas como aquí la montaña de

Guerrero, son escuelas muy marginadas que se da cuenta usted, más en la temporada de lluvias, no hay comunicación y bueno por cosas y cuestión de teléfono, cuestión de internet pues no lo hay o no hay suficiente a lo mejor ahí mismo lo profes pueden bajar programas y enviar solicitudes ahí mismo pero internet no funciona aquí, ese es un problema.

I: ¿Has sentido cambios a raíz que empezamos con las actividades artísticas en el grupo?

FNM: Bueno, definitivamente se ha notado porque los muchachos tienen mucha creatividad tanto como usted como maestra los ha atendido pues como si fuera yo, o sea ha compartido su confianza con ellos entonces ha habido cambio y ellos inmediatamente comparten su confianza con usted, porque usted ha sido flexible así igual como yo, sólo que no habla la lengua que yo hablo pero sí, le han tomado mucha confianza desde los primeros trabajos que hizo usted más las manualidades que ya se tienen ahí pues prácticamente están muy contentos y pues son materiales reciclados ¿no? entonces se vuelven a reusar, hay muchas maneras de cómo hacer las actividades y prácticamente están muy a gusto ellos hasta preguntan la profa. que si ya se va, que cuándo va a regresar bueno la cuestión es que ya le tomaron confianza y prácticamente ha habido cambio, cambio en el sentido de que hay muchas actividades que hacer, pero falta también despertar ánimo para aquellos que son tímidos, para aquéllos que son aislados pues de esa manera todos se integraron y se hizo un buen trabajo.

I: ¿Y en aprendizaje has notado algo o no?

FNM: El aprendizaje igual porque de los trabajos que usted ha hecho, yo he aplicado las descripciones de los trabajos, cómo son, y aparte de eso que cada alumno diga cómo empezó, cuáles son los materiales que usó y todo eso y el alumno, quiérase o no sí anotó lo que alcanzó a entender, lo que alcanzó a usar y todo eso escribieron y de esos materiales yo los he ocupado como materiales didácticos dentro de las asignaturas, casi en todas se pueden ocupar (transversalidad), entonces ese trabajo es una fortaleza para mí y para ellos.

I: ¿A usted le ha servido también?

FNM: Así es y lo voy a seguir usando y entonces siento yo que mucho me ha apoyado y gracias a usted con los alumnos pues le han tomado confianza, igual de mi parte.

2da ENTREVISTA AL MAESTRO FABIÁN NICOLÁS MARTÍNEZ, JUEVES 19 DE FEBRERO DE 2015

COMO DOCENTE:

I: ¿Qué saca usted de toda esta experiencia?

FNM: Definitivamente los trabajos que usted ha realizado con los alumnos aquí los estamos retomando para incorporar a varias asignaturas para empezar educación artística, para seguir con formación cívica y ética, es lo que hemos involucrado en este trabajo y permite trabajar con eso.

I: ¿Cómo se sintió en todo el proceso usted como docente?

FNM: Sinceramente es un apoyo más, me permite trabajar con esos trabajos ya elaborados retomarlos e incorporarlos a las actividades de acuerdo a los contenidos que yo programo para que se realice en esos momentos y lo retomo también para la evaluación de acuerdo a su creatividad de cada alumno entonces yo tomo en cuenta esas actividades para que sí se involucre en las evaluaciones.

I: ¿Cómo percibió ahora la enseñanza artística dentro de las diferentes disciplinas docentes a partir de cómo hemos trabajado?

FNM: Bueno, a partir de que inició usted con los alumnos ha habido sinceramente una modificación de cambios con respecto de los alumnos, había al inicio una cierta desconfianza pero finalmente ahorita hay confianza con usted y usted ha observado que de verdad han demostrado su trabajo

I: ¿Cree que le pueden ayudar estas actividades en su práctica docente? ¿Cómo?

Pues definitivamente estas actividades es un apoyo, es una actividad más en cuanto a los materiales que usted ha elaborado con ellos pues definitivamente me ha apoyado para seguir trabajando de acuerdo a los contenidos que yo plasmo en la planeación de diferentes materias

SOBRE LOS NIÑOS:

LO SOCIAL:

I: ¿Cómo percibe en general el comportamiento de los niños al realizar este tipo de actividades? ¿cómo interactúan y socializan entre ellos?

FNМ: Pues definitivamente entre ellos prácticamente han compartido con sus compañeros y han observado y a través de la observación han mejorado su trabajo entre ellos

I: ¿Qué cambios percibió en relación a su origen e identidad indígena y las actividades artísticas y con los padres?

FNМ: Esos trabajos que han realizado, prácticamente se ha incrementado lo que es artístico, la estimación entre ellos, y de acuerdo a esos trabajos, con sus padres, pues les parece muy bien de acuerdo a su creatividad, a su trabajo, en ese trabajo. Sus padres han estado contentos, han demostrado trabajos en el aula, en el domicilio de ellos mismos entonces en cuanto a los materiales han observado de manera bien.

I: ¿Las actividades los hicieron más conscientes de este origen, más orgullosos?

FNМ: Pues prácticamente de acuerdo a los trabajos han estado de alguna manera más atentos y contentos en cuestión de su origen, de su identidad, que también se dan cuenta ahorita de su identidad que todas las gentes son iguales, no tiene que ver mucho lo que somos nosotros como indígenas sino que todos tenemos esa identidad, diferentes pero sí hay armonía.

I: ¿Cómo es el contexto socio-económico de estos niños?

FNМ: Aquí la gente pues es un poco crítico en relación a lo económico, ¿no?, la relación de sus materiales, es un problema para que los consigan, para que los compren pero gracias a que usted misma ha traído materiales, ha apoyado mucho a estos niños

I: Sí pero el nivel es bajo ¿no? Me imagino

FNМ: Claro, sí, definitivamente.

I: ¿Cómo es el contexto familiar?

FNМ: Pues tiene que ver mucho en cuanto a las tareas, en cuanto de trabajo de su casa misma, de cuestiones de preparación de comida, de todo eso pues tiene mucho que ver pues ellos trabajan armónicamente, tienen ese apoyo de sus padres hacia ellos y de ellos hacia sus padres, como de comunidad, así es, contribuyen todos

I: ¿De qué manera cree usted que el contexto afecta el aprendizaje de los niños, cómo se refleja este contexto en su desempeño?

FNМ: Definitivamente cuando hay problema de alcoholismo afecta a la familia directamente y desde luego los alumnos también pues no consiguen materiales que ellos necesitan, en lugar de que se use ese dinero se usa en otras cuestiones donde no tiene que ver nada entonces prácticamente influye mucho lo que es el alcoholismo de su papá u otros familiares influye

I: Y también, claro, las carencias socio-económicas para esto del material pero digamos ¿en lo emocional influye en el desempeño?

FNM: Ah, sí, definitivamente pues se ponen tristes, sin ganas de estudiar, están pensando o a lo mejor hubo insulto entre padre y madre y bueno eso influye, en el alcoholismo y prácticamente ellos vienen todos descontrolados, no se ubican como para aprender otras cosas y definitivamente sí se da y son los niños quienes sienten más porque son los que viven de cerca con sus padres.

I: **¿Siente que las actividades realizadas con los padres pueden ayudar a aminorar carencias y disfuncionalidades familiares, pueda cohesionar más el grupo familiar?**

FNM: Pues sí porque esas actividades hacen reflexionar, que se pongan a pensar más, que tengan otra relación al interno al externo entonces los padres de familia prácticamente van conociendo la relación que existe entre alumnos y padres y así mismo a nosotros como maestros, también se van enterando, hay más interacción

I: **Esto lo percibí con la maestra Luz: en cuanto a la lengua, ¿cuándo no hablan español en la casa les cuesta más avanzar en la escuela verdad?**

FNM: Hay alumnos que no hablan español y con los que más conviven es con su propia lengua entonces aquí es que para algunos les cuesta un poco de trabajo que entiendan todo entonces ¿qué hay que hacer ahí? Explicarles en su propia lengua para que así comprendan. Usted se ha dado cuenta de que les hablo en su lengua para que tengan idea de qué se está hablando ¿no? De qué se trata en qué nos ayuda, les ayuda a ellos y bueno todo eso.

I: ¿Aun en 5° hay niños que no hablan español? ¿Me imagino que están rezagados?

FNM: Una mínima parte no habla español y exactamente, aquí hay alumnos que sí hablan pero de una manera muy general pero ya centrándose en un contenido o una actividad, lo que es pedagógico, pues les cuesta más trabajo.

I: ¿Y la escuela refuerza su propia lengua o no?

FNM: Pues prácticamente aquí nosotros como maestros bilingües estamos reforzando el me'phaa porque aquí se dan congresos para maestros para que vayamos viendo también centrarse lo que es la lengua en su diccionario porque hay palabras que nos dejaron nuestros ancestros que desconocemos también pero seguimos preparándonos de acuerdo a los congresos y así regresamos con ellos para que no se pierda.

LO CURRICULAR:

I: ¿Cómo cree usted que aprenden los niños con este tipo de actividades artístico-educativas: jugando y vivencialmente, relacionando y asociando ideas, sintetizando información y estímulos, reconstruyendo y recreando la información, según lo que usted ha observado?

FNM: Bueno más aquí se relaciona jugando con ellos, lo que ellos deseen jugar, salimos un rato fuera del salón, ahí ellos tienen su propio gusto de tener una relación, una interacción entre maestro y alumno, eso les sirve bastante pues van aprendiendo muchas cosas, por ejemplo lo que usted ha hecho con ellos, quizá al inicio no tenían cierta confianza pero posteriormente se centraron más, les llamó más la atención por los materiales que traía usted más les pareció pues como le dije es una cuestión de materiales, entonces lo que se trata aquí es adaptarse a su ambiente de ellos.

I: Después de estas clases ¿ellos asocian lo visto aquí con otras materias, con otras ideas? porque ahí yo no estoy, sólo usted me sabe decir

FNM: Sí tiene que ver con todas las asignaturas porque, como le digo los materiales que usted ha elaborado con ellos yo sinceramente los voy a retomar para seguir apoyándome en cuanto a las actividades.

I: No se acaba la actividad y se acaba el aprendizaje, ¿hay continuidad?

FNM: Si usted se da cuenta, de los materiales que hizo antes, aquí los ocupamos, en varias ocasiones, en diferentes asignaturas, donde los contenidos permiten para esas actividades se retoman.

I: ¿Cree usted que este tipo de enseñanza-aprendizaje genera aprendizajes significativos en los niños?

FNM: Pues definitivamente con esas actividades que usted ha implementado con ellos sí hay un aprendizaje significativo porque va relacionada la práctica a lo teórico entonces aquí a los niños más les llama la atención de pintar, de rayar, bueno, varias actividades aprendieron aquí y definitivamente aprendieron, sí aprendieron.

I: ¿Qué cambios percibió en los niños entre esta manera de trabajar con intervenciones artístico- educativas y las maneras más tradicionales?

FNM: El cambio en sí, los alumnos como que tienen más creatividad, con respecto de colores, con respecto de amistad entre ellos mismos, de interacción, pues sinceramente las actividades que usted implementó pues les ha llamado la atención.

LO ARTÍSTICO:

I: ¿los niños han aprendido las diferentes técnicas artísticas vistas en clase?

FNM: Sí, las han aprendido

I: ¿Cree que las actividades artísticas les han servido para apreciar la belleza de las cosas y del mundo que los rodea, como ser más conscientes de ello?

FNM: Definitivamente sí porque por ejemplo aquí se retoman sus propias culturas y sienten con estas actividades hay otras culturas diferentes, no tan sólo de ellos, hay otros en el exterior de ellos.

I: ¿Cree que las actividades artísticas les han servido para ser más creativos e imaginativos?

FNM: Pues sí, de esas actividades yo he visto, he observado en ellos de que son más creativos, más activos, como que es más llamativo en cuestión de actividades, más estimulados y todo eso pues obedece de las actividades que usted ha practicado con ellos.

I: ¿Cree que las actividades artísticas les han servido para expresarse más sobre ellos mismos y su interior?

FNM: Pues definitivamente sí porque hay algunos que prácticamente no quieren o pueden plantear sus necesidades y ya con estas actividades como que les hace que hablen, qué es esto o por qué es esto o lo otro entonces ellos mismos empiezan a formular sus preguntas y empiezan a preguntar más: ¿por qué hay esto, por qué se hace esto, para qué? Entonces sí les ha servido.

ENTREVISTAS A LOS PADRES DE FAMILIA

2º GRADO, ESCUELA VICENTE LOMBARDO TOLEDANO, CHIMALHUACÁN, ESTADO DE MÉXICO, VIERNES 04 DE JULIO DE 2014

Se les hizo la entrevista a 7 familiares (padres, madres o abuelos) de los niños y cada número del 1 al 7 corresponde a cada familiar.

¿Tu hija(o) te platicaba sobre las clases de arte, le gustaron?

MUCHO	ALGO	NADA
	2,7	
1, 3 , 4, 5,6 7		

1-Mamá: Juana Rodríguez-mamá de Andrea Lozano (42 años)

2- Erenda Antonio García-31 años -mamá de Oswaldo

3- Mamá de Jesús Matus, 29 años, Lorena Matus

Jesús es un niño muy listo, muy sensible, muy abusado, y extraña mucho a su papá,

3-Mamá: sí, es un niño muy inteligente, muy hiperactivo, es un niño que no se queda con dudas, con todo mundo interactúa y muy rápido se adapta con la persona que esté, estoy atrás de él aunque trabaje, le doy tiempo de calidad no cantidad

4- Alma Susana, mamá de Dana

5- Piedad García Díaz, mamá de Ramiro

6- Felisa Enriqueta Toledo Garduño abuela de Jesús Enrique Toledo

7- Nereyda, mamá de Karol

¿Si es así, qué te decía?

1 que le gustaba mucho, o sea que todo lo que hacían me platicaba, que pintaron, que hicieron máscaras, cuando vinimos a trabajar con la cartulina y así varias cosas.

2- Que tenían q hacer algún dibujo, que pintar a la familia, que algún animalito, que si la casita.

3- Platica mucho, le encantan, dice que le gusta cómo es usted como maestra, que le gusta mucho lo que usted le enseña porque aprende mucho, que ha aprendido a combinar los colores, que ahí se puede expresar como él quiere o como el siente.

4- Me decía que le enseñaron a combinar los colores, a dibujar, a pintar con los pinceles, que le gustaba mucho cómo les hablaba usted, no es que la maestra nos habla muy bonito, nos presta sus cosas.

5- Me decía que hacen dibujitos, que platican lo que les gusta hacer.

6- Decía lo que hacían, era una clase que a él le llamaba la atención o sea decía mañana voy a tener arte.

7- Sí. Yo le preguntaba por ejemplo qué le había gustado, entonces él me decía que más que nada los colores, cómo trabajar con el vinci, lo que sí yo veía es que era muy personalista, de por sí él así es que quiere hacer las cosas bien o sea que quería hacerlo tal y como uno se los dice entonces como que le costaba mucho la libertad que tú les dabas tal vez por lo mismo de cómo los educamos se va cerrando también pero por ejemplo en casa, no sé si fue por las clases, pedía cartulina y sus colores y se ponía a pintar y compartía lo que aprendía aquí con su hermana y entonces yo me quedaba a poco eso hicieron ustedes, también antes yo estaba con la madera, la madera (colores de madera) y no le daba la importancia a la pintura.

¿Sentiste diferencia en su actitud para ir a la escuela a partir de las clases de arte?

MUCHO	ALGO	NADA
1, 3,5,6,7	2,4	

¿En qué lo notaste, me lo podrías explicar?

- 1- El día que le tocaba la materia decía, no, hoy me toca clase de arte y más que nada se emociona por las pinturas, es como una actividad diferente a todo lo que hace, entonces es lo que le llama la atención.
- 2- Como que le llamó la atención el dibujar, antes no le ponía tanto interés y ya ahorita más.
- 3- En el material, por ejemplo, cada vez que pedían material: mamá, es que la maestra pidió este material, siempre me está recordando, es que no me trajiste esto...
- 4- Me decía mamá hoy me toca arte, mándame mi blusita para q no me ensucie mi ropa porque la maestra me va a enseñar, o vamos a pintar.
- 5- He notado que ha cambiado mejor, que ahí va , recuperando, porque antes era muy latoso, o sea muy inquieto pero ahorita veo que ya no es tanto y ya veo un poco de cambio ahí F y crees que hayan tenido q ver las clases de arte? Pues sí...
- 6- Porque no le gustaba faltar, de por sí no le gusta faltar a la escuela.
- 7- Porque al principio le costó esa parte de la libertad pero luego se dio cuenta que no importaba lo que ellos hicieran entonces él le fue dando...decía ah, voy a ir porque está la maestra de artes y cuando no venías decía ahora por qué no vino, porque no vamos a trabajar con la maestra de artes, así como que decía y yo decía qué se traen con la maestra de artes, y decía no es que vamos a pintar, es que con la maestra esto y yo decía es que están más libres, más haciendo las cosas, entonces al ver lo que le gustaba, al ver lo que platicaba de ti con la maestra Fernanda hacemos esto, hacemos lo otro , dije bueno, está bien.

¿Sentiste que estas actividades lo hicieron cambiar de alguna manera?, ¿Cómo?

- 1- Pues en su forma de ver las cosas, por ejemplo, antes hacía sus dibujos y no los hacía tan precisos, ahora ya los pinta más, son diferentes.
- 2- Más que nada en eso, en la concentración del dibujo, el coloreado ya lo sabe hacer pero de repente como que no pero sí le he notado más interés en el dibujo.
- 3- sí bastante, expresa un poquito más lo que siente hacia el arte y encontré una forma de controlarlo un poquito, entonces le digo, toma estas pinturas, haz algo, o ahí están esos colores, dibuja entonces como que aprendió a expresarse más en papel o a estar sentado, colorear.

4- Sí, le gusta un poco más dibujar porque antes no le gustaba, no lo hacía, le gusta mucho combinar los colores y sacar nuevos colores.

5- Sí, por decirlo en su manera de ser, más que nada acompañarlo cuando tenemos que participar los papás con él.

6- -

7- Sí porque por ejemplo, en casa, tiene sus pinturas, su propio material y yo lo que veo es que sí le gusta compartirlo con su hermana y su hermana, de alguna manera, le gusta dibujar pero como que le entró más el gusto al ver lo que hacía Karol, al ver cómo pintaba, y Karol aprendió también, al compartir lo que tú le estabas enseñando aquí con su hermana, al compartir esa parte, porque ella está más grande, entonces así como que les fue entrando el gusto, y yo debo de tener uno en casa y otro para mi escuela y su papá le dice, ahora que estamos viendo lo de los cursos de verano, si te gusta eso, lo podemos hacer.

¿Crees que aprende cosas con las clases de arte?

MUCHO	ALGO	NADA
1, 2, 3,4, 5,7	6	

¿Cómo cuáles?

1- Sí, por ejemplo a dibujar, si hace un dibujo, pues explica más a qué se está refiriendo, son cosas así muy precisas de que por ejemplo, este niño, aquí está el agua, aquí están las flores, como que se expresa más.

2- Por ejemplo en la organización de utilizar colores, las pinturas, la técnica de dibujo, de trazos de hacer rectas, círculos, no sé...

3- Sí siento que aprende porque ya le llama más la atención.

4- ..

5- De dibujar, se pone más a dibujar en casa, le gusta dibujar mucho los animalitos o agarra un librito de dibujo y se pone a dibujar y le digo hijo como que vas aprendiendo más a dibujar porque era todo disparejos y ahorita ya no tanto, ya ha mejorado de dibujar, casi está siempre más con el dibujo que con la tarea y como mi niña va con el maestro Cirilo, ahí se ponen a dibujar los dos y ahí le cuenta de usted, ay manita hubieras visto cómo nos enseña la maestra y ahí estoy escuchando que están platicando entre los dos que cómo dibuja él acá, que cómo dibuja allá en la casa.

6- Más que nada lo que platica que hace en la escuela.

7- Mucho, porque se vuelve más creativo, más independiente, si de por sí es independiente, pero ahorita como que ya tiene más facilidad para elegir lo que él quiere, su gusto, siento que porque trabajaste mucho la libertad, el que ellos decidan, entonces llega un momento en que él se organiza en casa, dice voy a hacer mi tarea y luego yo quiero pintar y sus trabajos que son pintados son mucho mejores y ahorita se ha vuelto más autónomo y se le ha quitado el miedo.

¿Trabajaron juntos el tema de la migración? ¿Si es así, esto los acercó? ¿Qué sentiste y pensaste al realizarlo?

1- Sí, sí nos acercó. Pues sentí emoción pues es una bonita actividad el trabajar con sus hijos en la escuela, a veces por el trabajo no da mucho tiempo pero en esos retitos que está uno con ellos es bonito.

2- Sí, de hecho sí, sí nos acercó, el me preguntaba mamá por qué en el pueblo hay muchos animalitos, borreguitos, hay vaquitas, aquí no hay y yo le digo aquí hay muchos carros, allá casi no, allá hay muchos árboles y vegetación y aquí casi no, es todo lo contrario y de hecho le gusta más el pueblo. la verdad me da gusto porque ya está identificando entre lo que es el campo y lo que es la ciudad. F: ¿y tú, en tu vínculo con él en relación a de dónde vienen no sé si sentiste algo con el ejercicio? 2: pues más que nada porque le gustó el lugar donde nació y lo conoce y es lo que el más le gusta ah pues que bueno entonces naciste en un lugar que más o menos le gusta .Es un pueblito cerquita de Toluca en el Edomex.

3- 3- F: ¿él te platicó de esta clase, o tu mamá? Los dos, les gustó mucho, que sí le ponen interés al niño, eso dijo mi mamá y mi niño dijo que conoció el tema de cierta manera porque ignoraba el tema F ¿sientes que los acercó? Sí F: y ¿qué sentiste o pensaste tu que hicieran este tema de la migración? Mira en ese aspecto es un tema que no es muy tocable en la familia, realmente sentí que aprendió algo muy interesante porque realmente nunca habíamos platicado de ese aspecto, no le habíamos puesto el interés que debería de tener, no creíamos que era tan importante.

4- 4- Ese día no pude venir, vino su abuelita F: ¿qué te platicaron? Dibujaron el lugar donde antes venía su abuelita y que ahora donde vive y qué diferencia había, desde los nombres hasta las cosas que había allá y las que había aquí F: ¿qué sentiste cuando te platicaron? Bonito porque ella quería saber cómo era el lugar donde vivía su abuelita, donde creció su abuelita.

5- Soy de Oaxaca. Nosotros aquí conocí su papá y aquí nacieron ellos. Sí, sí vine. Hice así como vivimos antes, lo que hicimos antes, con quien jugamos antes todo lo de mi vida allá, en Oaxaca, mi pueblo se llama San Juanito, vamos a visitar cuando se puede, Ramiro sí conoce ahí, F: ¿crees q el ejercicio los acercó? Lo hicimos entre los dos, F: ¿emocionalmente? Sí, le dije así vivía antes, eso es lo que jugué antes, esta es mi casa donde vivíamos antes, aquí era donde yo iba a lavar, y bueno eso...le estuve explicando y lo voy haciendo F: ¿Qué sentiste y pensaste al realizarlo Piedad? Uno siente bonito al recordarlo, al platicar a tus hijos qué es lo que jugaste, cómo viviste, cómo anduviste y todo eso ...

6- Sí lo trabajamos, del Estado de México. De Temascalcingo .Sí nos acercó, Pues bonito ¿no? Ahora sí participó mi hijo con él y yo (F. ¿él vive con su tío verdad? Sí)

7- No porque estabas de maestra ¿verdad?

¿Te hubiera gustado hacer más actividades de este tipo así con ella (él)?

MUCHO	ALGO	NADA
1-2-3-4-5-6-7		

Nereyda: La verdad sí, cuando hay que hacer un trabajo de los libros, que hay que hacer un invento , le gusta mucho inventar y yo me he dado cuenta que a través de esas actividades que tu hiciste, ve un programa y dice lo invento, y lo recuerdo, estaban pasando en la tv de un armado de figuras, entonces él dice, ah voy a hacer mi experimento , voy a hacer un transporte, ah, ya me acordé voy a hacer lo que hicimos con lo de Fernanda, y le dije: ah, sí es cierto, nomás recuerda y hazlo y fue a buscar su material y él lo hizo, hizo un avión, le puso sus llantas y yo lo dejé y pensé lo que hace Fernanda está bien porque son niños y experimentan y lo volvió a hacer y a mí también ya me da la seguridad que se va con otro maestro y lo que va a hacer, ya es independiente.

¿El niño(a) había trabajado antes de esta manera? ¿Qué había hecho?

1- no, bueno en el kínder, hacían muchas cosas, cartelones y cosas así con la maestra

2- 2no casi no

3- No, nunca...bueno en el kínder, lo q tenía el kínder era que todas las actividades en que interactúan a él le encantan, de correr, brincar, hacer ejercicio, entonces cuando la maestra decía vamos a hacer esto, a él le encantaba, le encanta que estén con él y le gusta hacer las cosas, es un niño muy abierto y muy expresivo.

4- No

5- No

6- No

7- No. O sea trabajaba pero cómo te diré, no ser más creativo, o sea se limitaba pero al hacer esto como que ya empieza a ser más, le ayudó a su hermana q no sabía cómo decorar una caja y empezó mi niño: ah, pues puedes ponerle este, puedes ponerle este y ah pues sí es cierto, así yo también a ver mamá, saca toda la chuchería que tenemos, y a partir de eso compartir, y eso me gustó y dice mi niño

mamá este como ramo también servirá? Y estos como ojitos los puedo arrancar, cuando yo le di esa libertad, él empezó a decorar, a pegar y al ver el trabajo que hizo, hasta mi esposo se quedó sorprendido, y ¿qué podemos hacer con eso? Y le dije a mi otra hija, porque no decoras las cajas como tú quieras entonces tu puedes reutilizar el material reciclable, natural, el que tú tengas y entonces dice Karol ¿te acuerdas mamá cuándo hicimos lo de la maestra Fernanda? Ayer tan solo estuvimos recordando todo lo que hicieron los niños y sí se acuerdan F y por eso ya es aprendizaje significativo, cuando lo empiezan a relacionar ; F: esto que me estás diciendo de que volvió a hacer solo el transporte y lo de la decoración de las cajas ya es que él se apropió de ese conocimiento y ya en situaciones similares lo van a utilizar N: se les queda y ya no se les olvida F:sí, pero además lo vuelven a utilizar en otra situación similar o lo saben adaptar a otra situación.

¿Qué esperas de la escuela, qué esperas de la educación para tus hijos?

- 1- Lo que espero es lo que esperamos todos yo creo, una muy buena educación en la escuela, maestros mejor preparados, que los maestros tengan otra manera de pensar porque todavía hay maestros que si uno le dice que están haciendo las cosas mal, se enojan o la agarran contra los niños y creo que eso es lo que deberían de ver, que los maestros de verdad estén preparados para atender a los niños, que los preparen más para que les den una mejor educación.
- 2- Pues en primera que sí tenga un poco de avance, que ya lo he visto, más que nada la paciencia que le tuvieron también, que sí fue mucha, ha aprendido, por ejemplo en el kínder era más hiperactivo, todavía mucho más de lo que es ahora, casi no aprendió nada, el año pasado resultó un poquito difícil y ya este año se puso a la par, ya aprendió a leer, más o menos conocer número, porque no sabía ni los números y pues sí tuvo un avance en la primaria, yo era eso lo que quería, que aprendiera algo, no al 100% pero algo es algo.
- 3- F: ¿cuántos son en la familia? Nosotros como familia interna (nuclear) somos 4, mis tres niños y yo y vivimos con mi mamá y son ocho en total, son cuatro más los que viven en la casa aparte de nosotros. L: de la escuela espero que él se supere en lo físico, que se relacione con las personas, que tenga las aspiraciones de salir adelante en todos los aspectos, que la escuela le de aspiraciones y motivaciones para que siga estudiando, para que tenga una carrera, una profesión o un oficio, más que nada que tenga algo que lo ayude a salir adelante en la vida para que no tenga malas mañas o se junte con personas que lo dañen.
- 4- Par que mi hija pueda ser algo más, que no se quede donde se quedaron su papá y su mamá, que estudie, que tenga una carrera y en la escuela sí me gustaría que nos involucraran un poquito más a los papás porque solamente a los niños que tienen más problemas son a los que nos mandan a llamar, entonces como nuestros niños no van ni tan bien ni tan mal, ahí nos dejan.
- 5- Estoy esperando que se mejoren, que salgan adelante, que aprendan a estudiar más que nada para que salgan adelante por ellos mismos.
- 6- Pues que se preparen más.

7- Más que nada que les enseñen a ser más creativos, más independientes, más autónomos en cuanto al conocimiento, que ellos vayan descubriendo y vayan involucrándose, que todo eso les ayude más que nada en la sociedad porque como padres estamos pero tal vez en la formación que les estamos dando, como papás creemos q estamos bien pero a veces hemos tenido tantos problemas o cuestiones personales que tal vez influimos en su vida pero entonces como maestros, como profesionales, qué deben de hacer ellos en la manera de cómo apoyarlos para que mañana sirvan a la sociedad y sean útiles.

LO SOCIAL: ojo: las siguientes preguntas no son hechas para juzgar sino para saber y entender la situación socio-económica del niño

¿Cómo está conformada su familia? ¿Quiénes la conforman?

- 1- Mi esposo, mis hijos y yo, 2 hijos
- 2- Ahorita estamos con mis papás, estamos mi papá, mi mamá, mis dos hermanas, Oswaldo y yo y nada más
- 3- Ya me lo contestaste
- 4- Su papá, sus dos hermanos y yo
- 5- Ya me lo dijiste
- 6- Su abuelito, su tío, él y yo (ninguno de sus papás, no especificó)
- 7- Somos 5, papá, mamá y tres hijos

¿Quiénes trabajan?

- 1- Mi esposo y yo
- 2- Bueno, digamos que ahí trabajamos todos, como hacemos piñatas a eso nos dedicamos básicamente todos, el único que no pues Oswaldo
- 3- Nada más yo
- 4- 4- su papá nada más
- 5- Mi esposo nada más
- 6- 6- los tres
- 7- Papá y mamá

SI no es indiscreción ¿Cuántas habitaciones tienen en la casa?

- 1- 2, una para nosotros y una para los niños
- 2- 2-
- 3- En mi cuarto, porque es un cuarto, 2 habitaciones o sea es un cuarto dividido con tela
- 4- 2. Un cuarto donde dormimos os niños y nosotros y otro que es la cocina y el comedor
- 5- 2, el cuarto y la cocina , duermen todos en el mismo cuarto
- 6- 2 recámaras y la cocina
- 7- 2 recámaras y una sala y cocina y a la niña le adaptaron una pequeña recámara

¿Tienen computadora?

- 1- Sí
- 2- No
- 3- No
- 4- Sí
- 5- No
- 6- No
- 7- Sí

¿Tienen internet?

- 1-Sí
- 4-No
- 7-Sí

¿Puedes trabajar con ella (él) la tareas escolares?

SÍ	NO
1-sí	
2-sí	

3-Algunas veces	
4 sí	
5 No, no sabe leer	
6-Sí	
7-sí	

¿Cuánto tiempo puedes pasar tú y /o tu cónyuge con el niño(a) al día?

- 1- 5horas en lo que llego de trabajar y nos dormimos, y mi esposo, pues un poco más, él llega más temprano
- 2- (Oswaldo no tiene papá.) si veo que tiene una tarea complejo le dedico más tiempo o si veo que ya está resultando más dificultoso me pongo con él, o sea que estoy el tiempo que necesite, que lo amerite
- 3- Siempre hay alguien, la tía, la hermana... al día no, es por semana, los fines de semana unas 6 o 7 horas,
- 4- Yo toda la tarde
- 5- Sí, si no me ayuda mi sobrina, la verdad no se leer
- 6- Hasta la noche que llegan de trabajar. Cuando Jesús sale de la escuela está con alguien
- 7- La tarde

¿Con quién está el resto del día?

2. Pues ahí con todos, básicamente con todos
- 3- el resto del tiempo está con su tía o su bisabuelita (es mi abuelita) porque mi mamá también trabaja, en la mañana ella me ayuda y en las tardes mi bisabuela
6. conmigo

¿Como cuántas horas de tele crees que ve al día?

- 1- Sí se avienta como una 6 h de tele

- 2- Últimamente como que ya le está agarrando de costumbre pero no es de los que se centren mucho en la tele, no conocía ni caricaturas porque casi no ve tele. Lo que más le gusta es jugar a la bici, de repente se pone a colorear, a dibujar, o que quiere copiar una lectura que es lo q más le gusta
- 3- Como cuatro
- 4- Como de las 5 pm hasta que se duerme a las 9
- 5- estoy con ellos toda la tarde. Yo la dejo un rato y luego lo pongo que lea o agarra su cuaderno para dibujar algo. No lo dejo tanto
- 6- Unas 2 a 3 horas
- 7- Si no lo quitamos, 6 o 7 horas , pero en promedio 3 horas

¿Qué hacen los fines de semana?

- 1- Nos vamos a desayunar, a visitar a familiares o los llevamos al parque a jugar o así
- 2- Pues a veces lo llevo al parque , a veces lo llevo abajo al municipio, le llevo al tianguis pues sí, casi nada más eso
- 3- Los fines de semana, estamos acostumbrados en la mañana a pararnos a recoger el cuarto porque en toda la semana no se hace, sinceramente, desayunamos, comemos juntos, ahí sí, los fines de semana es en familia procuramos estar juntos en familia, reviso las actividades que hace, si trabajó o no, le pregunto por qué no lo hizo y nos ponemos a hacer todo lo que tenga atrasado por decir eso es un sábado y el domingo no se hace nada simplemente salimos con ellos a algún lado, jugar un rato con ellos, es todo .
...ahorita con que no llegue su papá (q está en EU) pues hubo una separación y si les resurge en ellos Trato de explicarle cuáles son los motivos porque realmente se dio esa situación pero luego el enfoque de la familia se distorsiona un poco, por un lado uno le exige , yo trabajo te exijo, tu estudias y te exijo y yo te tengo que dar todo lo que necesitas , y luego le dicen los otros: no, es que la escuela no es buena, no importa no hagas tareas , tiene dos polos diferentes y en ese aspecto luego el niño se confunde , luego él me dice, no me quieres porque me exiges, me regañas . . . O le puedo dedicar más tiempo porque o lo atiendo o trabajo, yo espero poder pronto liberarme y encontrar un trabajo que me permita dedicarle más tiempo pero como le digo, luego es tiempo de calidad y no de cantidad
- 4- Los sábados se dedican a hacer la tareas y todo lo que dejó rezagado en la semana y en la tarde ya que llega su papá nos lleva a comer a la calle...chucherías...y los domingos desayunamos todos en familia y en la tarde vamos a la pista, como juega su papá fútbol vamos ahí casi todo el domingo.
- 5. Pues ahí jugando un rato, viendo la tele y estudiando un rato. A veces no salgo porque tengo una nena de discapacidades y no puedo dejarla mucho tiempo sola a ella. F: ¿cuántos hijos tienes? Tengo 5. Sí salgo un rato con ellos a distraer un rato porque también sí los entiendo a ellos porque sí quieren salir a pasear un rato pero ellos también me entienden porque no puedo cargar mi nena de salir

mucho para salir con ellos y como tengo que cargarla. Tuvo hidrocefalia y no puede caminar y como es la mayor de mis hijos, tiene ya va para 11 y tengo que cargarla o llevarla en la carriola como ya está pesada.

6. Los fines de semana se va con su papá o con su tío. Su papá vive en otro lado y lo ve los fines de semana y de su mamá sí no se sabe nada y usted es la mamá de su papá, el papá tiene otra familia

7. La verdad eso sí es un gran defecto porque no convivimos con ellos, así de salir con ellos, los sábados tenemos que ir a cursos y se vuelven a quedar solos los domingos hay que lavar, hacer la limpieza...se acabó el tiempo o sea que no convivimos prácticamente los fines de semana. Anteriormente íbamos al cine pero llegó un momento en que económicamente, por lo de Federico, nos empezamos a limitar mucho, y les digo es que ustedes no quieren nada más la entrada, quieren las palomotas y en un ratito ya me gasté 500 o 600 pesos y ya mis hijos ven la manera de involucrarnos; mamá, están pasando la película y eso te gusta, pero es que estoy ocupada...ahorita te ayudamos pero ven, te gusta y entonces tratamos de encontrar esa parte de divertirnos en la casa.

5° GRADO, ESCUELA VICENTE LOMBARDO TOLEDANO, CHIMALHUACÁN, ESTADO DE MÉXICO, VIERNES 04 DE JULIO DE 2014

Se les hizo la entrevista a 5 familiares (padres, madres o abuelos) de los niños y cada número del 1 al 5 corresponde a cada familiar.

¿Tu hija(o) te platicaba sobre las clases de arte, le gustaron?

MUCHO	ALGO	NADA
2,3,4,5	1	
1,2,4,5		

¿Si es así, qué te decía?

1- Tú nombre es: Ma. De los Ángeles de la Rosa, mamá de Armando Casas Rosas. Me platicaba las actividades que hacían, en qué ocupaban los materiales que les habían pedido, tenían q llevar algunas cosas, por ejemplo una vez hicieron los dibujos de la familia, me hacía preguntas sobre sus raíces, sobre sus orígenes, sobre nosotros, de si veníamos de algún pueblo o de zonas más pobladas.

2- De Montse y de Kevin. Karen Liset Matus Romero. Kevin y Montse de Chimalhuacán, Ella de Michoacán y esposo de Veracruz. Pues los dos buscaban sus cosas que les pedían, una playera creo, y decían ahora qué vamos a hacer y regresaban con cosas, un robot, creo y no sé tantas cosas que llegaron a llevar y sí, sí les gustó.

3- Nancy Jazmin Reyes, mamá de José Luis Ramírez Reyes, mis papás son de Huajapa de León, Oaxaca, y yo ya nací en el D.F. A él le gusta todo lo que es jugar con pinturas, crayolas, las manualidades, se dio cuenta de donde eran originarios muchos compañeros, conoció varios estados sin ir.

4- Abuelita de Yair Alexis, su mamá es la que dibuja muy bien, q ha hecho dibujo técnico. Mi nombre completo Silvia Zamora Molina, yo soy de Veracruz, mi hija nació aquí, no son de origen indígena. Sí, me dice hice esto, hice lo otro.

5- Roxana Paola Luna López, mamá de Kiara, De aquí, del Distrito, el papá es con quien estoy ahorita, el papá biológico no se hizo responsable. Me dice que le gusta mucho las artes porque ahí pinta y colorea y ahora sí que trabaja con su mente y como que se desarrolla más, bueno no me lo dice en esas palabras pero es como tú entiendes.

¿Sentiste diferencia en su actitud para ir a la escuela a partir de las clases de arte?

MUCHO	ALGO	NADA
2,3,4,	1,5	

¿En qué lo notaste, me lo podrías explicar?

- 1- Bueno pues él venía con más gusto los lunes que eran las clases de arte decía que le gustaban mucho porque le ayudaban a expresarse, él es un poco más reservado en algunas cosas y le gustaba mucho expresarse en este sentido, sí le gustaba mucho.
- 2- Pues así como dije, más que nada en los días que sabían que iba a ir usted era cuando más querían venir, y que llevo esto mamá, y que llevo lo otro y también la clase de educación física, los días de esas clases preparaban sus cosas solitos y ya vámonos a la escuela.
- 3- Sí, ese día no faltaba.
- 4- En que pedía material y le emocionaba mucho.
- 5- Pues es que antes ya no quería venir a la escuela, ya no le gustaba y no sé si fue porque empezó la clase de artes o porque ya se acomodó a la escuela, no sé, ese día no quiere faltar. y luego luego lo que me pide es su material.

¿Sentiste que estas actividades lo hicieron cambiar de alguna manera?, ¿cómo?

- 1- Sí, lo hicieron cambiar porque antes no me preguntaba mucho sobre sus orígenes, sus abuelos, sus tíos y todo eso y ya después de estas clases ya me empezó a preguntar que cómo éramos, cómo era su familia, que si sus abuelitos estuvieron en la Revolución o en diferentes etapas. Sobre su origen indígena sí, que si hablábamos alguna lengua, la verdad no hablamos ninguna lengua pero en la escuela sí practicaron algunas lenguas y así él me preguntaba.
- 2- Pues ahí, como que ahora piensan ah mira, esto me puede servir para esto o para reciclar las cosas dicen ah mira, esto ya no lo tiramos porque podemos hacer esto...o lo otro.
- 3- Pues sí porque ahora ya pregunta más sobre el pueblo, y estas vacaciones lo llevé a conocer a raíz de esto.

4- Pues yo creo que le agarró más empeño al dibujo, cuando le encargan algo, y él lo hace y antes decía me encargaron un dibujo y yo ya lo hacía, y ahora él solito, o sea antes ponía a la mamá y ahora él solito.

5- Pues cómo le podré decir, ahora sí que ya se desenvuelve más en lo que hace que antes y lo atribuyo a las clases de arte.

¿Crees que aprende cosas con las clases de arte?

MUCHO	ALGO	NADA
1,2,3,5	4	

¿Cómo cuáles?

1- Le ayudan a expresarse, le ayudan a tener mejor movimiento en su cuerpo, también en sus manos y expresa cosas que luego no pueden expresar con las palabras y lo expresan con el dibujo, cuando hicieron el árbol, sí le ayudó mucho de esa forma.

2- Pues mi hijo, en lo que mencioné que esto me sirve, igual agarró una botella e hizo un muñeco ya independientemente de la clase entonces yo siento que le sirvió de alguna manera como para tenerlo tranquilo y él quiere estar corriendo y eso y luego están peleando en la casa y eso como que le ayudaba a estar distraído un poco y hacer otras cosas.

3-

4- Cuando el maestro le ha encargado dibujos o así, lo hace y luego me dice la maestra de dibujo me encargó esto o lo otro y ya lo hace él solito.

5- Ahora sí que lo mismo, se expresa más, se desenvuelve más.

¿Trabajaron juntos el tema de la migración? ¿Si es así, esto los acercó? ¿Qué sentiste y pensaste al realizarlo?

1- Sí, lo trabajamos juntos. Sí nos acercó porque como te digo me preguntaba que cómo era su papá, si sí conocía bien a su papá, a sus abuelitos y sí nos acercó en una plática que tuvimos como de madre e hijo sobre la migración que fue el otro tema y que se relaciona con el del árbol. Entonces sí me hacía preguntas y nos tuvo unidos. Y yo sentí muy bonito, sí me emocioné, a mí sí en realidad me gustan todos sus trabajos y me gustan que les hagan todas esas actividades a los niños y yo con el me sentí muy bien, muy a gusto, la verdad sí me gusta trabajar con él pues uno también se expresa.

2- Sí. Pues sí, lo disfruté mucho con él, entre los dos lo hicimos y nos quebramos la cabeza porque pues sí no pensábamos y dicen que entre dos es mejor. Con Montse también, fue el de la migración. F: ¿ya habías hablado esos temas con ellos, de dónde venías y eso? No. No le había dado importancia, sino hasta que después empezaron con esos temas pues ya, a ellos solitos les entraba la curiosidad, qué cómo es, con el hecho de decirle que ya en estas vacaciones se quieren ir a conocer allá. F: ¿son de origen indígena? Mi esposo es de Veracruz, él entiende la lengua y sus papás la hablan F: ¿pero les hablan a los niños de este origen? Sí. Pues pienso que estuvo muy bien sino yo no les hubiera platicado y pues de alguna manera ellos supieron y conocieron de dónde somos y así de dónde son ellos también y yo me sentí al hacerlos más unida con ellos.

3- Sí. Pues me hizo recordar y más porque se lo pegué en el cuarto y el árbol todavía lo conservo, quedan los recuerdos.

4- El árbol genealógico lo trabajó con la mamá y también la migración. De por sí ellos son muy apegados F: ¿comentó algo la mamá? Que le había gustado mucho dibujar, que se acordaba de cuando ella dibujaba, a ella le gusta mucho.

5- Sí. Lo que pasa es que ella no es muy así apegada ni me demuestra mucho amor, o sea como que de repente pero sí nos acercó. No sentí nada de la migración porque nunca he estado en esa situación, bueno a lo mejor sí porque al que le pasó así fue a mi papá que se fue a EU ya tiene uuuu, y ahora sí que ya tiene mucho que regreso otra vez.

¿Te hubiera gustado hacer más actividades de este tipo así con ella (él)?

MUCHO	ALGO	NADA
1, 2,3,4,5		

¿El niño(a) había trabajado antes de esta manera?, ¿Qué había hecho?

1- No, es la primera vez

2- No

3- No

4- No

5- No

¿Qué esperas de la escuela, qué esperas de la educación para tus hijos?

1- Pues que mejore cada día para ayudar a los niños más que a todos y bueno ayudando a los niños pues nos ayudamos todos pues a final de cuentas es el futuro de todos y se harán mejores personas que es lo principal, lo que necesitamos todos.

- 2- Que salgan contentos y aprendiendo realmente lo que les enseñan, yo siento que les hace muy bien, pues eso que aprendan más cosas.
- 3- Pues que sea un niño de bien, con valores, respetuoso, hacer lo que yo no pude lograr con el estudio.
- 4- Yo fui muy estricta con ella y luego con él y sí, sí, Pues que salga adelante, que saque la secundaria, la prepa, no sé, lo que él quiera estudiar.
- 5- Pues yo creo que con la escuela pueden aprender más, ser más inteligente, saberse expresar y nada más.

LO SOCIAL: ojo: las siguientes preguntas no son hechas para juzgar sino para saber y entender la situación socio-económica del niño

¿Cómo está conformada su familia? ¿Quiénes la conforman?

- 1- Toda la familia, el papá, dos hermanos, él y su mamá.
- 2- Mi esposo, mis dos hijos, yo y aparte, en esa misma casa mi mamá con mi sobrina y su hijo.
- 3- Tengo 3 niños y yo y soy madre soltera y hace 2 años empecé una relación. Son 5. De hecho ahorita sólo vive conmigo José Luis el grande se fue a vivir con su papá y el chiquitito lo cuida mi mamá. Viven J. Luis, mi pareja y yo.
- 4- Yo, su mamá y los tres niños.
- 5- Mis 3 hijos, mi esposo y yo.

¿Quiénes trabajan?

- 1- El papá y yo
- 2- mi esposo
- 3- los dos
- 4- su mamá
- 5- Nada más mi esposo

Si no es indiscreción ¿cuántas habitaciones tienen en la casa?

- 1- Pues ahora gracias a Dios tenemos 5 habitaciones, cada quien tiene su habitación.
- 2- Tres: en una duermo yo con mi esposo, en otra mi mamá y en otra Kevin y Montse.
- 3- 2 habitaciones, cocina, comedor y sala. J. Luis tiene su propio cuarto.
- 4- Una sola.
- 5- El cuarto mío, que me quedo con mi hijo, el de mis hijas y mi cocina.

¿Tienen computadora?

- 1- Sí
- 2- No
- 3- No
- 4- No
- 5- No

¿Tienen internet?

- 1- Sí
- 2- No (teléfono sí)

¿Puedes trabajar con ella (él) la tareas escolares?

SÍ	NO
1,2, 3= a veces 4 su mamá 5	

¿Cuánto tiempo puedes pasar tú y/o tu cónyuge con el niño(a) al día?

- 1- Unas 2 o 3 horas
- 2- 2 pues de hecho diario estoy con ellos pero así tiempo...de calidad...una hora...
- 3- Yo, seguro sábado y domingo y ya entre semana, las tardes.
- 4- Yo estoy todo el día y ella a partir de las tres de la tarde.
- 5- Una hora, dos horas, luego que me anda llorando ahí con su tarea.

¿Con quién está el resto del día?

- 1- Con sus hermanos.
- 2- Pues yo y mi mamá.

3- Un día con mi pareja y un día solito hasta que yo llego.

4-

¿Cómo cuántas horas de tele crees que ve al día?

1- Yo creo que como unas 2, no lo dejo más.

2- Como 2 horas + o -, les gusta más jugar, no les llama mucho la atención la tele.

3- Yo creo todo el día porque no creo que la deje mucho, de todo, video juegos.

4- Si se la dejamos, todo el día pero ya cuando le digo baja a hacer tarea, me apagas esa tele, y ya baja. Entre 1 y 2 horas.

5- Desde que sale, si no la quito no la deja de ver, la dejo y le digo tú sabrás si haces tarea o no haces tarea.

¿Qué hacen los fines de semana?

1- Vamos a visitar a sus abuelos, ahora sí que convivimos con ellos, la comidita y a veces nos ponemos a jugar futbol y los domingos se va a jugar futbol en las mañanas, llega e igual, convivimos con toda la familia , una comida e igual, le gusta mucho jugar futbol con nosotros, con su papá y con sus hermanos. De origen su papá y yo somos del mismo lugar, de ciudad Nezahualcoyotl. F ¿quieres agregar algo? Sí pues dar las gracias por todo este trabajo, la verdad me ha gustado mucho, yo espero que siga pues sí les ayuda bastante, la verdad sí estoy muy congraciada con el trabajo, me ha gustado mucho, Muchas gracias.

2- Pues nos vamos a jugar futbol, todos en mi casa jugamos futbol, bueno mi esposo, yo, Kevin y Montse ya la habíamos metido en un equipo pero como que le gusta más el baile y los domingos es de irnos a la calle a los partidos al de Kevin o el de mi esposo o el mío o viceversa pero todo el domingo es para pasarlo en familia y con el futbol. Que sí me gustó mucho las clases que les daban a los niños y gracias.

3- Pues irme con el chiquito porque como está con mi mama', vamos desde el sábado hasta el domingo.

4- Luego se va con su otra abuelita o se va con su mamá al tianguis.

Ahorita estoy un poquito decepcionada porque me salió bajo de calificaciones porque él no le hecha ganas, porque su mamá sí es muy estricta con él pero como es madre soltera sí luego como que... le dice bueno ¿qué quieres? ¿Qué es lo que quieres para que tú le echas ganas? pero no sé, extraña a su papá, como su papá tiene otra familia y vive al lado de su abuelita entonces cuando va ve a su papá pero no convive con él sólo lo ve con su otra familia, ya mi hija dice que no lo va a dejar ir con ella, que nos venga a ver acá porque llega con tristeza y luego todo le vale.

5- Como yo juego futbol ahora sí que los juegos de futbol y ella le gusta nadar conmigo de aquí para allá, de allá para acá y ahorita como la metí al catecismo, se va al catecismo los domingos dos horas y ya regresa y se va conmigo al partido otra vez.

No pues ahora sí que está muy bien esa clase porque ayuda mucho a los niños en su integración y en su pensar. Kiara tiene como que más conocimiento en dibujar, en colorear y en actitud también.

**2º GRADO, ESCUELA ALFONSO FABILA, COLOMBIA DE GUADALUPE, MALINALTEPEC, GUERRERO. VIERNES
20 DE FEBRERO DE 2015**

Se les hizo la entrevista a 5 familiares (padres, madres o abuelos) de los niños y cada número del 1 al 5 corresponde a cada familiar.

¿Tu hija(o) te platicaba sobre las clases de arte, le gustaron?

MUCHO	ALGO	NADA
1, 2,3,4	5	

1-Mamá de Ashlee Bello Sánchez (es la misma persona 1 y 2)

2- Abuela de Yurem. Esther Bello Santiago (es la misma persona 1 y 2)

3- Mamá de Cristopher, María Alicia Gómez

4- Damián Martínez estrada, papá de Juan Carlos Martínez Toribio

5- Ángel Martínez, abuelo de Bryan

¿Si es así, qué te decía?

1. Que le gustó mucho.

2. Yurem: abuelita, cómo me gusto la clase de la maestra

3. Llegaba a la casa entusiasmado y me decía ya llegó mi maestra y me enseñó esto, me enseñó a dibujar los paisajes, mira te dibujo esto, hago esto y empieza a dibujarse a el mismo o dice me voy a imaginar que ando nadando y ahí está dibujando y dice yo quisiera cuando sea grande ser como la maestra de arte, realmente le gusta, lo que es arte me gusta dice y quisiera llegar más allá

4. Dice que sí le gusta el trabajo que enseñan ustedes

5. Sí, que explicabas muy bien

¿Sentiste diferencia en su actitud para ir a la escuela a partir de las clases de arte?

MUCHO	ALGO	NADA
3,4,5		1,2

¿En qué lo notaste, me lo podrías explicar?

1.

2.

3. venía con más ganas, decía a lo mejor la maestra ya está, tengo que estudiar con la maestra de español, con la maestra de arte, quiero expandir esto, quiero sentirme grande, dibujando paisajes, montañas y todo lo demás

4. sí creo que sea por estas clases de arte.

5. allá en la casa he visto diferencia de él porque he visto su trabajo y le echaba ganas,

1. **¿Sentiste que estas actividades lo hicieron cambiar de alguna manera?, ¿Cómo?**

2. Sí porque ella dice que a través de eso ella va aprendiendo.

3. Les despierta el ánimo de trabajar, como que tienen más ganas de venir a la escuela

4. Sí ha cambiado porque él se siente más a gusto y con más ganas de hacer las cosas. Llega en la tarde y ya no se pone a ver la tele sino llega a dibujar, a hacer la tarea, lo principal rápido y ya de ahí se pone a dibujar con sus crayolas

5. Sí porque es diferente, al año pasado no le llamaba la atención su trabajo, ahora le llama más la atención

¿Crees que aprende cosas con las clases de arte?

MUCHO	ALGO	NADA
1, 2,3,4,	5	

¿Cómo cuáles?

1. Dibujar, hacer dibujos que ellos no hacían antes, ocupar papeles deshechos. Sí aprende lo que hay en su comunidad, cómo es su pueblo, que fiestas tradicionales hay en su pueblo porque eso hay veces que llega fiestas de enero, todos los santos, navidad y lo hace también en la casa
2. Lo mismo que 1
3. Él desea que no sólo este año usted le de clases hasta que el concluya la primaria
- 4.
- 5.

¿Trabajaron juntos el tema de la comunidad? ¿Si es así, esto los acercó? ¿Qué sentiste y pensaste al realizarlo?

1. Sí, sí nos acercó. Me sentí bien, bonito. Yo digo eso porque a través de esto ellos también van sintiendo. Así cada vez que cae esa fiesta hay toreadas, hay campeonatos, basquetbol, volibol. Sí me gustan porque uno se divierte, hay danzas de moro y ahí se ponen a bailar
2. Lo mismo que 1
3. No vino, vino su abuela
- 4.
5. La mamá trabaja en el D.F.

¿Te hubiera gustado hacer más actividades de este tipo así con ella (él)?

MUCHO	ALGO	NADA
1,2, 4, 5		

¿El niño(a) había trabajado antes de esta manera? ¿Qué había hecho?

1. No
2. No casi no
3. No
4. No, ya cuando llego usted haga de cuenta que se abrió el espacio donde va a trabajar
5. A lo mejor sí porque participó en 1er año

¿Qué esperas de la escuela, qué esperas de la educación para tus hijos?

1. Que mi hija vaya aprendiendo de lo que le están enseñando, que lo capte, que lo guarde y que esto sea pues más allá, que siga preparándose, no nada más que llegue a una carrera sino que siga más adelante mientras yo viva porque si ya aquí murió todo pues nadie se hace responsable de ella. Yo quisiera que no nada más maestra puede ser, hay muchas carreras entonces la escuela le puede dar una buena educación
- 2.
3. Lo mejor para mi hijo, que él tenga un buen desarrollo, bueno conocimiento para que sus ideas sean grandes, él no quiere quedarse nada más con lo que aprendió, sino por lo contrario, él dice me gustaría que mi maestra también me de inglés y estaría yo contento y feliz. Ha llegado y me ha comentado y cuando usted se va me dice qué crees que mi maestra ya se fue.
4. Que se supere, que venga más mejor para él, para su vida y para el tiempo que va vivir y yo como padre un tiempo que voy a vivir. Ese es el único recuerdo que voy a dejar, el estudio es el único recuerdo que va a tener de su mente

5. Que salga bien, que conozca algo de lo que le enseñan es lo que anhelamos nosotros como abuelos

LO SOCIAL: ojo: las siguientes preguntas no son hechas para juzgar sino para saber y entender la situación socio-económica del niño

¿Cómo está conformada su familia?, ¿Quiénes la conforman?

1. Nosotros somos 6 pero ya 4 hijos están afuera trabajando, quedamos mis dos hijas y yo y dos nietos
2. Lo mismo que 1
3. Yo vivo con mi papá, mi mamá y una hermana y Christopher
4. Mis niños y mi esposa, todos lo que dicen los niños...estamos unidos pues. Son 4 hijos mi mujer y yo
5. Sus abuelos y sus tres hermanos y sus tíos

¿Quiénes trabajan?

1. Yo y mi hija
2. Yo y mi jefe (papá)
3. Yo trabajo el campo y de ahí vivimos
4. Yo con su abuela en el campo, la mamá trabaja para ella en México, ella lleva los gastos. viven del campo

Si no es indiscreción ¿cuántas habitaciones tienen en la casa?

1. 2 cuartitos y la cocina
2. 2
3. 3 y la cocina
4. 2 cuartos y la cocina
5. 2. Dos y la cocina

¿Tienen computadora?

1. No
2. No
3. no pero sí Tablet
4. no
5. No

¿Tienen internet?

1-sí

4-no

¿Puedes trabajar con ella (él) la tareas escolares?

SÍ	NO
1-sí	
2-sí	
3-si	
4 sí a veces	
5 sí, yo o sus tíos	

¿Cuánto tiempo puedes pasar tú y /o tu cónyuge con el niño(a) al día?

1. Todo el tiempo estoy con ella
2. Lo mismo que 1
3. Todos los días. Puedo pasar toda la tarde
4. Media hora al día

5. Diario dos horas

¿Qué hacen los fines de semana?

1. Trabajamos, salimos al campo pues hay trabajo en el campo, y van los niños también, los saco a pasear
2. Lo mismo que 1
3. De paseo o a trabajar, depende de cómo se nos acomode el tiempo, tenemos huertas de café, de limones y abejas y de eso vivimos
4. Estamos planeando lo que vamos a hacer la otra semana, estamos juntos, platicamos qué es lo que tenemos que hacer para seguir adelante
5. Casi lo mismo, y convivimos, viendo la tele, ya en la tarde voy al trabajo a cambiar mi agua. Hablo en español pues él creció en México pero con mi esposa hablo en me'phaa

5° GRADO, ESCUELA ALFONSO FABILA, COLOMBIA DE GUADALUPE, MALINALTEPEC, GUERRERO. LUNES 23 DE FEBRERO DE 2015

Se les hizo la entrevista a 5 familiares (padres, madres o abuelos) de los niños y cada número del 1 al 5 corresponde a cada familiar.

¿Tu nombre y eres mamá, papá de?

1. Elías Sánchez Millán, papá de Orquídea
2. Cornelio Villareal Avilés, papá de Bryan
3. Ambrosio Millán Jerónimo, papá de Yaretzi
4. Margarita Espinosa Cayetano, hermana de Thalía
5. Fructoso Salgado Carranza, papá de Gilberto

¿Tu hija(o) te platicaba sobre las clases de arte?

¿Le gustaron?

MUCHO	ALGO	NADA
1,2,3,4,5		

¿Si es así, qué te decía?

1. Está más atenta que en la casa, le gusta que le enseñen, en la casa no le gusta hacer. trabajo, más le gusta su cuaderno, su libro, lo que le enseñan eso es lo que más le gusta.
2. Le ha gustado, hay muchas cosas que luego dibuja.
3. Que llegó una maestra del D.F. y nos enseña hartas cosas.

4. Que la maestra le ponía a hacer casitas, dibujos, incluso llevó una máscara hecha con papel. que bueno q los maestros se preocupan por reciclar las cosas, q aprendan ellos conjuntamente con la familia.
5. Lo que le enseña le llama la atención, ella llega a la casa y nos comenta y nos enseña qué tanto aprendió, para ella es un trabajo complementario al de la escuela.

6. ¿Sentiste diferencia en su actitud para ir a la escuela a partir de las clases de arte?

MUCHO	ALGO	NADA
1,3,4		2

¿En qué lo notaste, me lo podrías explicar?

1. Tiene más habilidad en cuestión de estudiar, más abierta, conoce un poquito más, ella es muy sociable.
2. En muchas cosas.
3. En que ella está mejorando, bueno de por si va mejoren la escuela y está mejorando, siempre que sale de la escuela me enseña su tarea y que se le dificulta y le ayudamos.
4. En cuestión de las artes ha cambiado su actitud por la misma pasión de hacer las cosas.

¿Crees que aprende cosas con las clases de arte?

MUCHO	ALGO	NADA
1,2,3,4		

¿Cómo cuáles?

1. En tener habilidad de cómo dibujar, de que todas las cosas son útiles, son importantes para ella en su aprendizaje.
2. En estas escuelas se ve muy poco esto del arte y cosas así.
3. Como para pintar, dice a mí me gusta pintar entonces le digo enfócate a eso si es lo que te gusta, y me hace dibujos y me enseña cuando llego y eso ha aumentado desde que empezaron las clases de arte.
4. Luego le dice a sus hermanos que vamos a hacer esto, la maestra me dijo que esto era una forma de expresión de cómo se manifiestan ellos. Que el árbol es la esperanza, que todo lo que le rodea le emociona muchísimo.

¿Trabajaron juntos el tema de la comunidad? ¿Si es así, esto los acercó?

1. Siempre estamos cerca, yo en el día estoy con mis colmenas, hago mis trabajos cotidianos, estoy en la huerta y en la tarde nos sentamos media hora, una hora, depende del trabajo que le dejan, siempre estamos casi agarrados de la mano.
2. Sí.
3. Sí nos acercó, pensé vamos a hacer algo diferente y me gustó mucho. sí le hubiera gustado hacer más actividades como esta.
4. Sí, demasiado. En ese momento y nos dio los materiales luego pensé nos va a cobrar la maestra por estos materiales o que y entonces yo me imaginé el escenario, el campo donde vamos y le dije que lo hiciera, sí me gustó demasiado.

¿Qué sentiste y pensaste al realizarlo?

1. Mi me motiva porque no me llaman de la escuela para decirme ella tiene un reporte, no hizo esto...y más me motivo este arte que hicimos por qué? porque yo trabajo mis colmenas, a veces me la llevo que me de humo y yo la motivo pues , es un trabajo que le podría yo heredar aunque fuera profesionista , es un trabajo muy honesto, muy humilde, que pude yo haber conseguido, yo creo que va a ser algo en México para las generaciones que vienen si es que le echan ganas.
2. Sí me gustó mucho y quisiera volver a repetirlo en otra ocasión.
3. No había trabajado así antes.
4. En el jardín de niños sí.

¿Te hubiera gustado hacer más actividades de este tipo así con ella (él)?

MUCHO	ALGO	NADA
1,2,3,4		

¿El niño(a) había trabajado antes de esta manera? ¿Qué había hecho?

1. No
2. No
3. No

¿Qué esperas de la escuela, qué esperas de la educación para tus hijos?

1. Que se mejore la educación, dice el gobierno que hay una educación de calidad pero todavía no repercute aquí .hasta el profe nos ha acercado a los alumnos, ya es la 2avez con hoy, eso es lo bueno y para mi niña que ella tenga la libertad de escoger la mejor profesión que ella se vaya a sentir a gusto, lo que debo de hacer es apoyarla
2. Espero demasiadas cosas que a lo mejor nunca llegan y en cuestión de educación que sigan mejorando muchas cosas.
3. En lo personal espero un futuro. espero que mi hija se supere lo más posible porque yo no pude por falta de recursos. que sea profesionista es mi idea.
4. Que se supere, ahorita no le puedo decir que sea doctora pero lo que ella anhela, lo que desee, yo la apoyo. yo espero que los maestros cumplan con su función, que no falten...discriminación
- 5.

LO SOCIAL: ojo: las siguientes preguntas no son hechas para juzgar sino para saber y entender la situación socio-económica del niño

¿Cómo Está conformada su familia?, ¿Quiénes la conforman?

1. papa y mamá y hasta ahorita son 3. económicamente no la estamos pasando muy bien pero ahí la vamos sobrellevando
2. Yo, mi esposa y dos hermanitas más aparte de Bryan
3. Yo, mi esposa y mis tres hijas
4. 2 padres y 5 hermanos

¿Quiénes trabajan?

1. Sólo yo
2. Los dos
3. Sólo yo, en el campo, vivo del café, de plátanos
4. Yo con mi marido, el me ayuda con los gastos pero yo coopero, café, plátano, jamaica

Si no es indiscreción ¿cuántas habitaciones tienen en la casa?

1. Dos cuartitos y la cocina esta la casa de mi papa, él no vive aquí
2. Una grande y la cocina y una sala
3. Una y la cocina
4. Dos y la cocina

¿TIENEN COMPUTADORA?

1. No
2. Sí
3. No
4. No

¿Tienen internet?

2. No

¿Puedes trabajar con ella (él) la tareas escolares?

SÍ	NO
1,2,3,4	

¿Cuánto tiempo puedes pasar tú y /o tu cónyuge con el niño(a) al día?

1. El tiempo necesario para que ella trate de hacer bien su trabajo, la tarea que le dejan, 1 hora, 2 o 3 horas el tiempo necesario.
2. Cuando no le entiende me pregunta y hacemos las cosas juntos. unas 2 horas por cuestiones de trabajo
3. Las hermanas, mi esposa no sabe leer. Casi no puedo más que el fin de semana, mi esposa está en la casa
4. 30 minutos

¿Qué hacen los fines de semana?

1. Yo trabajo hasta los domingos. a ellas, como son puras niñas, no las quiero sacar al campo, prefieren ellas agarrar sus libros, sus cuadernos, soy yo el que va al campo. vivimos del campo, del café.
2. Pues estar en la casa nomás pues a veces no se puede. yo trabajo en un taxi y mi esposa trabaja en el albergue y entre los dos. se habla español en la casa, no soy originario de aquí, soy de un municipio de tlapa.
3. Salimos a pasear al cerro, al campo, a visitar un tío, una tía.
4. Nos empezamos a organizar, platicamos, vamos a arrear los chivos o pasarlo en familia.

ANEXO 4

**CUESTIONARIOS REALIZADOS A LOS ALUMNOS DE 5° GRADO SOBRE LAS
ACTIVIDADES CON RESULTADOS DE AMBAS ESCUELAS**

CUESTIONARIO SOBRE ACTIVIDAD DEL ÁRBOL GENEALÓGICO

MI NOMBRE ES: _____

CHIMALHUACÁN: 7 mujeres +20 varones= 27 alumnos

GUERRERO: 10 mujeres + 12 varones = 22 alumnos

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS ESCOGIENDO SÓLO UNA OPCIÓN

1. ¿ANTES DE PINTARTE, HABÍAS REFLEXIONADO SOBRE CÓMO TE VES A TI MISMO?

ESCUELA	Mucho	Algo	Poco	Nada
CHIMALHUACÁN	5	18	2	2
GUERRERO	13	6	3	

2. ¿ANTES DE PINTARTE HABÍAS REFLEXIONADO SOBRE CÓMO TE VEN LOS DEMÁS?

ESCUELA	Mucho	Algo	Poco	Nada
CHIMALHUACÁN	2	14	10	1
GUERRERO	4	10	7	

3. ¿CREES QUE PINTAR A TU MAMÁ TE SIRVIÓ PARA ACERCARTE A ELLA?

ESCUELA	Mucho	Algo	Poco	Nada
CHIMALHUACÁN	16	7	3	1

GUERRERO	13	4	4	1

4. ¿CREES QUE PINTAR A TU PAPÁ TE AYUDÓ A ACERCARTE A ÉL?

ESCUELA	Mucho	Algo	Poco	Nada
CHIMALHUACÁN	12	9	3	4
GUERRERO	14	4	2	2

5. ¿PINTAR A TUS ABUELOS TE HIZO CONOCERLOS MEJOR?

ESCUELA	Mucho	Algo	Poco	Nada
CHIMALHUACÁN	14	9	3	1
GUERRERO	18	4		

6. ¿HACER EL ÁRBOL GENEALÓGICO TE HIZO PENSAR SOBRE TUS ORÍGENES, DE DÓNDE VIENES?

ESCUELA	Mucho	Algo	Poco	Nada
CHIMALHUACÁN	17	7	3	
GUERRERO	8	6	8	

7. ¿HACER EL ÁRBOL GENEALÓGICO TE HIZO PENSAR SOBRE LOS ORÍGENES DE TUS PAPÁS, DE DÓNDE VIENEN?

Escuela	Mucho	Algo	Poco	Nada
CHIMALHUACÁN	19	6	2	

GUERRERO	8	3	10	1

8. ¿HACER EL ÁRBOL GENEALÓGICO TE HIZO PENSAR SOBRE QUIÉN ERES?

ESCUELA	Mucho	Algo	Poco	Nada
CHIMALHUACÁN	15	10	2	
GUERRERO	13	6		3

9. SI ES ASÍ, ¿ÉSTO FUE AGRADABLE?

ESCUELA	Mucho	Algo	Poco	Nada
CHIMALHUACÁN	20	5	2	
GUERRERO	14	4	3	1

10. TODO EL PROCESO DE HACER EL ÁRBOL GENEALÓGICO ME GUSTO:

ESCUELA	Mucho	Algo	Poco	Nada
CHIMALHUACÁN	24	3		
GUERRERO	19		3	

SOBRE LA EXPERIENCIA ARTÍSTICA

1. ¿YA HABÍAS DIBUJADO Y PINTADO ANTES EN LA ESCUELA?

ESCUELA	Mucho	Algo	Poco	Nada
CHIMALHUACÁN	5	10	8	4
GUERRERO	5	2	4	11

2. ¿CONOCÍAS LAS TÉCNICAS Y LOS MATERIALES QUE HAS UTILIZADO (PINTURAS, CRAYONES, GISES MOJADOS, SCRATCH, PLUMONES)? SEÑALA CUÁLES

ESCUELA	Pinturas acrílicas	Crayones	Gises mojados	Scratch	Plumones	Otras (¿cuáles?)
CHIMALHUACÁN	14	19	10	6	13	2 SIN ESPECIFICAR
GUERRERO	8	5	7	8	4	

3. AL PINTAR SIENTES: FELICIDAD, LIBERTAD, QUE ME PUDE EXPRESAR SOBRE MI MISMO, QUE ME PUDE CONCENTRAR, QUE COMPARTÍ ALGO DE MÍ CON LOS OTROS, NADA, NINGUNA DE LAS ANTERIORES, OTRA, ¿CUÁL?

ESCUELA	Felicidad	Libertad	Que me pude expresar	Que compartí algo de mí con los otros	Nada de lo anterior	Otras (¿cuáles?)
CHIMALHUACÁN	16	10	17	7	2	

GUERRERO	10	7	4	8		

4. ¿DARTE CUENTA QUE PODÍAS PINTAR TE HIZO SENTIR? FELÍZ, FUERTE, CAPAZ Y HÁBIL, RESPETADO, AMIGABLE, NADA, NINGUNA DE LAS ANTERIORES, ¿OTRAS, CUÁLES?

ESCUELA	Feliz	Fuerte	Capaz y hábil	Respetado	Admirable	Nada de lo anterior	Otras (¿cuáles?)
CHIMALHUACÁN	16	7	13	1	4		2 NO ESPECIFICAR-ON
GUERRERO	13	3	5	3	5	1	

5. DESPUÉS DE PINTAR EN LA CLASE, ¿TE QUEDAN GANAS DE SEGUIRLE EN TU CASA?

ESCUELA	Siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
CHIMALHUACÁN	10	15	2	
GUERRERO	18	3		1

LO SOCIAL –LO CURRICULAR

MARCA UNA O MÁS RESPUESTAS Y SI ES NECESARIO, ESPECIFICA

1. LO QUE MÁS TE HA GUSTADO DE LA EXPERIENCIA DE PINTAR ES:

ESCUELA	El hecho de dibujar y pintar	Trabajar con los compañeros	Trabajar de una manera diferente a la habitual	Echar relajo	Nada de lo anterior	Otras (¿cuáles?)
CHIMALHUACÁN	19	16	11	1		
GUERRERO	14	9	9	2		Bryan: compartir con mis compañeros

2. LO QUE MÁS TE GUSTÓ DE CREAR EL ÁRBOL GENEALÓGICO FUE:

ESCUELA	Trabajar junto con miembros de mi familia	Plantar y decorar el árbol	Ver cómo quedó el árbol después de pintar todos los retratos	Trabajar de una manera diferente a la habitual	Nada de lo anterior	Otras (¿cuáles?)
CHIMALHUACÁN	23	12	8	2		
GUERRERO	13	8	5	1		Bryan: compartir con mi familia

3. ¿UN ÁRBOL GENEALÓGICO NOS ENSEÑA SOBRE?:

ESCUELA	Nuestros antepasados	Nuestros familiares	Nuestro pasado	Nosotros mismos	Ninguna de las anteriores	Otras (¿cuáles?)
CHIMALHUACÁN	9	22	6	7		
GUERRERO	11	16	5	2		

CUESTIONARIO SOBRE ACTIVIDAD DEL MÓVIL DE LOS COLORES HUMANOS

MI NOMBRE ES: _____

CHIMALHUACÁN: 8 mujeres + 22 varones = 30 alumnos

GUERRERO: 10 mujeres + 12 varones = 22 alumnos

A- DESARROLLO CURRICULAR

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS ESCOGE SÓLO UNA RESPUESTA

A.1 LOS DIFERENTES COLORES DE LA PIEL HUMANA DEPENDEN DE:

ESCUELA	Un pigmento llamado melanina en los seres humanos	La edad de las personas	La alimentación de las personas	El lugar donde nacieron las personas
CHIMALHUACÁN	20	1	-	9
GUERRERO	19	-	2	1

A.2 EL PIGMENTO LLAMADO MELANINA SE TRANSFORMA PARA:

ESCUELA	Hacernos diferentes unos de otros	Proteger a la piel de los diferentes climas de la tierra	Que los animales no nos reconozcan	Protegernos de alguna enfermedad

CHIMALHUACÁN	7	21	1	-
GUERRERO	2	18		1

A.3 LOS 5 PRINCIPALES COLORES DE PIEL SON:

ESCUELA	Rosa, café, mestiza, negra y blanca	Carne, negra, mestiza, amarilla, blanca	Negra, amarilla, blanca, cobriza y mestiza	Rosa, mestiza, carne, cobriza y negra
CHIMALHUACÁN	1	7	21	1
GUERRERO	5	3	12	1

A.4 EL COLOR DE LA PIEL HUMANA POR EL CLIMA CAMBIA:

ESCUELA	De una generación a otra	Cada 50 años aproximadamente	Cada 100 años aproximadamente	Se necesitan miles de años para que cambie
CHIMALHUACÁN	14	2	-	14
GUERRERO	5	2	2	11

A. 5 EL ORIGEN DEL SER HUMANO, ES DECIR EL ORIGEN DE TODOS ES:

ESCUELA	Europa	América	África	Asia	Oceanía
CHIMALHUACÁN		8	16	3	3
GUERRERO		1	18		2

A.6 CÓMO SE EQUILIBRA UN MÓVIL:

ESCUELA	Por pesos diferentes en los dos extremos del alambre	Por lo largo de las extremidades del alambre	Por pesos iguales en los dos extremos del alambre	Por el material de los objetos en los extremos del alambre
CHIMALHUACÁN	9	-	13	8
GUERRERO	5	3	4	10

B. DESARROLLO ARTÍSTICO

B.1 TE GUSTÓ HACER LA MÁSCARA:

ESCUELA	Mucho	Algo	Poco	Nada
CHIMALHUACÁN	25	3	2	
GUERRERO	17	3	1	

B.2 YA HABÍAS REALIZADO UNA MÁSCARA ANTES:

ESCUELA	Algunas veces	Una vez	Nunca
CHIMALHUACÁN	4	4	22
GUERRERO	9	2	11

ESCOGE UNA O MÁS RESPUESTAS

B.3 LO QUE MÁS ME GUSTÓ DE HACER LA MÁSCARA FUE:

ESCUELA	Experimentar una técnica de arte nueva	Imaginar y crear el rostro y la expresión de la máscara	Pintar y decorar la máscara	Cómo se veía al final	Trabajar con mis compañeros en equipo	Otra (especifica)
CHIMALHUACÁN	16	16	14	11	12	
GUERRERO	9	6	19	3	6	1 Bryan: el cariño con el que la hicimos

B.4 LO QUE MÁS ME GUSTÓ DE HACER EL MÓVIL FUE:

ESCUELA	Cómo se veía al final colgando	Los diferentes colores de las máscaras	Realizar el móvil	Trabajar con mis compañeros en equipo	Lo que aprendí al hacerlo	Otra (especifica)
CHIMALHUACÁN	18	12	9	8	7	
GUERRERO	8	13	3	7	8	

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS ESCOGIENDO SÓLO UNA OPCIÓN

B.5 ME QUEDARON GANAS DE HACER OTRA MASCARA:

ESCUELA	Muchas	Pocas	Ninguna
CHIMALHUACÁN	20	10	
GUERRERO 1 no contestó	20	1	

B.6 PODRÍAS TÚ SÓLO REALIZAR OTRA MÁSCARA:

ESCUELA	Sí	No

CHIMALHUACÁN	27	3
GUERRERO	15	6

ESCOGE UNA O MÁS RESPUESTAS

B. 7 AL HACER LA MÁSCARA SENTÍ QUE:

ESCUELA	Me divertía	Que yo era creativo e imaginativo	Que yo inventaba lo que expresa la máscara	Era libre de expresar mis sentimientos y emociones	La sensación era muy rica	Lo que hacía era bello	Otra (especifica)
CHIMALHUACÁN	20	18	10	2	2	11	
GUERRERO	16	3	9	8		13	

C. DESARROLLO SOCIAL

ESCOGE UNA O MÁS RESPUESTAS

C.1 HACER EL MÓVIL CON LOS OTROS TE HIZO PENSAR QUE:

ESCUELA	Yo trabajo mejor solo	Haciéndolo solo no hubiera quedado tan bien	Aprendo trabajando con los demás	Es divertido trabajar con los demás	Trabajar con los demás me hace sentir que	Otro (especifica)

					pertenezco al grupo	
CHIMALHUACÁN	4	13	16	11	12	
GUERRERO	4	8	14	10	9	

C.2 VER LOS TRABAJOS DE TUS COMPAÑEROS TE HIZO PENSAR O SENTIR QUE:

ESCUELA	Hay muchas formas diferentes de hacer las cosas	Me inspiraron a trabajar mejor	Me dieron ideas para mi trabajo	Nada	Otro (especifica)
CHIMALHUACÁN	16	14	17		
GUERRERO	16	9	14		

ESCOGE SÓLO UNA RESPUESTA

C.3 ANTES DE HACER LA ACTIVIDAD DE LAS MÁSCARAS, ¿CREÍAS QUE ALGÚN COLOR DE PIEL ERA MEJOR QUE OTRO?:

ESCUELA	Sí el blanco	Sí el amarillo	Sí el negro	Sí el cobrizo	Sí el mestizo	No ninguno

CHIMALHUACÁN	7	1	3	3	2	14
GUERRERO	3	2	4	4	7	1

C.4 DESPUÉS DE HACER LA ACTIVIDAD DE LAS MÁSCARAS Y PLATICAR DE ELLO, ¿CREEES QUE ALGÚN COLOR DE PIEL ES MEJOR QUE OTRO? :

ESCUELA	Sí el blanco	Sí el amarillo	Sí el negro	Sí el cobrizo	Sí el mestizo	No ninguno
CHIMALHUACÁN	4	3	1	2	1	19
GUERRERO	2	5	1	6	4	5

C.5 ¿CUÁL ES TU COLOR DE PIEL?

ESCUELA	El blanco	El amarillo	El negro	El cobrizo	El mestizo
CHIMALHUACÁN	3	5	4	9	9
GUERRERO	2	1	7	8	5

= 30

ESCOGE UNA O MÁS RESPUESTAS

C.6 ¿TE GUSTARÍA TENER OTRO COLOR DE PIEL?:

ESCUELA	Sí blanco	Sí amarillo	Sí negro	Sí cobrizo	Sí mestizo	No me gustaría

CHIMALHUACÁN	6	3	1			20
GUERRERO	8	5	3	6	5	1

C.7 SÍ RESPONDISTE QUE SÍ, ES PORQUE:

ESCUELA	Es lo que más se ve en la TV.	A los que tienen ese color de piel les va bien	Me avergüenza mi color de piel	Porque he oído que mi color de piel es feo	Porque así son en otros países	Otros (especifica)
CHIMALHUACÁN		4		2	3	
GUERRERO	6	11	4	3	8	

ESCOGE SÓLO UNA RESPUESTA

C.8 ¿CREES QUE EN MÉXICO ES MEJOR TENER ALGÚN COLOR DE PIEL?, ¿CUÁL?:

ESCUELA	Sí el blanco	Sí el amarillo	Sí el negro	Sí el cobrizo	Sí el mestizo	No ninguno
CHIMALHUACÁN	4	5	2	3	4	13
GUERRERO	8	6	4	1	4	

C.9 ¿CREES QUE TE AYUDARÍA TENER OTRO COLOR DE PIEL EN NUESTRO PAÍS?:

ESCUELA	Sí el blanco	Sí el amarillo	Sí el negro	Sí el cobrizo	Sí el mestizo	No ninguno
CHIMALHUACÁN	6	1	1	2	3	17
GUERRERO	7	4	3	3	3	17

CUESTIONARIO SOBRE LA ACTIVIDAD DE LA MIGRACIÓN Y EL ORIGEN DE LOS PADRES²

MI NOMBRE ES: _____

8 mujeres + 21 varones= 29 alumnos

A- DESARROLLO CURRICULAR : GEOGRAFÍA: EL ESPACIO

Contesta sólo una pregunta

A-1 ¿Pintar el estado originario de alguno de tus padres te hizo pensar en las distancias y dimensiones, (es decir en el tamaño) de México?

Mucho	Poco	Nada
24	5	

A-2 ¿Pintar el estado originario de alguno de tus padres y ver que hicieron tus compañeros te hizo pensar en la diversidad de estados, de lugares y paisajes que hay en México?

Mucho	Poco	Nada
24	5	

A-3 ¿Pintar el estado originario de alguno de tus padres y ver qué hicieron tus compañeros te hizo pensar en la diversidad de costumbres, tradiciones y comidas de México?

Mucho	Poco	Nada
23	6	

² Este cuestionario sólo se aplicó a los alumnos de Chimalhuacán dada la temática de la migración. Los niños de Guerrero hicieron el trabajo sobre su Estado originario (Guerrero) y la evaluación fue oral y frente al grupo, donde cada niño explicó lo que hizo con sus familiares. Se escuchaba conforme hacía falta, sin transcripción.

Nota: no son los mismos que contestaron que poco

A-4 El tema del origen, la migración y el ejercicio artístico te hicieron pensar que la geografía y su conocimiento son:

Muy importantes	Poco importantes	Nada importantes
27	2	

B- DESARROLLO ARTÍSTICO

B-1 ¿Te gustó trabajar junto con tu familia?

Mucho	Poco	Nada
26	2	

1 no contestó

B-2 ¿La (s) técnica(s) que utilizaron, cuáles fueron?

Puedes contestar varias respuestas

Gises mojados	Crayones	Pinturas de agua	Plumones	Papeles pegados
20	8	12	7	2

1 no contestó

B-3 ¿Cuáles ya conocías de esta clase con la maestra Fernanda?

Gises mojados	Crayones	Pinturas de agua	Plumones	Papeles pegados
16	11	14	6	6

1 no contestó

B-4 ¿Ya habías trabajado en tamaños de papel de ese tamaño?

Sí	No
6	22

1 no contestó

B-5 De lo visto en clase ¿Crees que aplicaste alguno de los siguientes trazos? ¿Cuáles?

Puedes contestar varias respuestas

Trazo tranquilo	Trazo nervioso	Trazo recto	Trazo ondulado	Trazo fuerte	Trazo suave
9	11	9	5	10	14

1 no contestó

B-7 ¿Pintar el estado originario de alguno de tus padres te hizo imaginar los paisajes y lugares?

Mucho	Poco	Nada
26	2	1 no contestó

C- DESARROLLO SOCIAL

C-1 ¿Saber del lugar de origen de tus familiares te hizo pensar que una parte de ti proviene también de ahí?

Mucho	Poco	Nada
21	7	

1 no contestó (en todas las de des. Social)

C-2 Si es el caso, ¿saber que el origen cultural de alguno de tus padres es indígena te gustó?

Mucho	Poco	Nada
22	6	

C-3 ¿Pintar con tu mamá o papá sobre el tema del origen y migración te acercó a ellos?

Mucho	Poco	Nada
26	2	

C-4 Si no conoces los lugares ¿pintar con tu mamá o tu papá sobre el tema del origen te hizo tener ganas de conocer sus lugares de origen?

Mucho	Poco	Nada
25	2	

2 no contestaron

C-4 Saber que tus padres migraron para buscar mejores oportunidades de vida te hacen sentir que:

Te hubiera gustado vivir en el lugar de origen de tus padres	Te gusta vivir donde vives	Te gustaría vivir en otro lugar (escribir cual)
12	14	2 (Pinotepa)

C-5 Saber que tus padres migraron para buscar mejores oportunidades de vida te hacen pensar que: 1 no contestó ninguna

Tú también quieres tener mejores oportunidades de vida	Estás bien como estás
11	17

C-6 ¿Saber del lugar de origen de tus compañeros y/o de sus papás te hizo sentir que, de alguna manera, todos somos migrantes?

Mucho	Poco	Nada
21	7	

C-7 Si es el caso ¿saber que el lugar de origen de algunos de tus compañeros y/o de sus papás es el mismo que el tuyo te hizo sentirte identificado con ella (él) (es decir que tienen cosas en común)?

Mucho	Poco	Nada
16	11	1

C-8 ¿Saber del lugar de origen de tus compañeros y/o de sus papás te hizo conocerlos mejor?

Mucho	Poco	Nada
24	4	

CUESTIONARIO SOBRE LA ACTIVIDAD DE LA CONTAMINACIÓN DEL MEDIO AMBIENTE Y EL RECICLAJE

MI NOMBRE ES: _____

MI EDAD ES: _____ AÑOS Y _____ MESES

CHIMALHUACÁN: 20 VARONES- 8 MUJERES - TOTAL= 28

GUERRERO: 11 MUJERES- 12 VARONES= 23

A- DESARROLLO CURRICULAR

A.1 De acuerdo a lo visto sobre el tema de la contaminación, ¿qué tipo de contaminación conoces? Escoge una o varias respuestas

ESCUELA	Contaminación del agua	Contaminación del aire	Contaminación del suelo	Ninguna de las anteriores
CHIMALHUACÁN	25	26	27	
GUERRERO:	11 (3 PRIMERAS) (CORRECTO)	NOTA: 4 RESPONDIERON TODAS INCLUYENDO LA ÚLTIMA (ERRÓNEAMENTE)		

A.2 ¿Qué aspectos del cuerpo y la salud puede afectar la contaminación? Escoge una o varias respuestas

ESCUELA	El estómago. Nauseas	Dolor de cabeza	Riesgo de cáncer	Enfermedades respiratorias	Enfermedades del corazón	Ninguna de las anteriores
CHIMALHUAC ÁN	18	6	5	14	9	
GUERRERO:	GUERRERO TODAS (respuesta correcta)	4 CONTESTARON VARIAS + NINGUNA DE LAS ANT.COMO ANTERIOR				

A.3 ¿A quiénes afecta la contaminación? Escoge una o varias respuestas

ESCUELA	Sólo a los seres humanos	A los seres humanos y a los animales	A los seres humanos y al conjunto de la naturaleza	Ninguna de las anteriores
CHIMALHUACAN			28	
GUERRERO			11 + 3 CON LA ÚLTIMA INCLUIDA	

A.4 ¿Qué podemos hacer nosotros para evitar contaminar? Escoge una o varias respuestas

CHIMALHUACAN 9= TODAS (CORRECTO, LOS MISMOS Q ANTERIOR)

GUERRERO: 3 TODAS (CORRECTO, LOS MISMOS Q LA ANTERIOR)

ESCUELA	Tirar la basura en su lugar	Separar los residuos en orgánicos e inorgánicos	Reciclar diferentes materiales	No utilizar productos no biodegradables	No quemar llantas
CHIMALHUACÁN	16	22	16	5	8
GUERRERO	20	16	16	10	16

B- DESARROLLO SOCIAL:

B-1 ¿Trabajaste solo o en equipo?

ESCUELA	Solo	En equipo
CHIMALHUACÁN	11	17
GUERRERO	3	20

B-2 ¿crees que salen mejor las cosas solo o en equipo?

ESCUELA	Solo	En equipo
CHIMALHUACÁN	4	23

GUERRERO:	2	21 (1 no contestó)

B-3 Al hacer la actividad ¿te gustó trabajar con tus compañeros en el mismo espacio?

ESCUELA	Sí	No
CHIMALHUACÁN	27	1
GUERRERO	21	2

B-4 ¿Por qué? Escoge una o varias respuestas

ESCUELA	Porque es más divertido	Porque platico con ellos (as)	Porque me dan ideas	Porque les doy ideas	Porque se trabaja mejor	Porque así los conozco más
CHIMALHUACÁN	8+ 4= 12	0	9+ 3= 12	6+2= 8	14+ 2= 16	5+ 2= 7
GUERRERO:	10+ 10=20	6+ 6=12	9+10=19	5+5=10	8+9=17	4+6=10

C- DESARROLLO ARTÍSTICO

C.1 ¿Ya habías trabajado con materiales de deshecho?

ESCUELA	Sí	No
CHIMALHUACÁN	9	19
GUERRERO:	11	12

C.2 ¿Te gustó?

ESCUELA	Sí	No
CHIMALHUACÁN	28	
GUERRERO	23	

C.3 Lo que hiciste: escoge SÓLO UNA RESPUESTA

ESCUELA	¿Te lo sugirieron las fotos que viste en la proyección?	¿Te lo sugirió la forma de los materiales (taparroscas, botellas, cajas de cartón, etc.,)?	Fue una idea del equipo	Se lo viste a algún compañero	Se te ocurrió así nada más
CHIMALHUACÁN	5	13	3		8
GUERRERO	6	7	8		2

C.4 Crear algo como lo que hiciste te hace pensar o sentir que (escoge una o varias respuestas)

ESCUELA	Eres capaz de inventar cosas	Tienes mucha imaginación	Eres bueno haciendo cosas con las manos	Tienes buenas ideas	Con casi todas las cosas se puede crear algo
CHIMALHUACÁN	15	14	13	13	14
GUERRERO:	17	18	16	16	14

C.5 Cuando viste el trabajo terminado pensaste o sentiste que: escoge una o varias respuestas)

ESCUELA	Te gustó mucho	Quisieras hacerlo otra vez	Te dio ideas para hacer otras cosas con esos materiales	La educación artística es divertida	El pintarlo lo mejoró mucho
CHIMALHUACÁN	20	20	17	12	12
GUERRERO:	22	18	20	15	14

CUESTIONARIO SOBRE LA ACTIVIDAD DE LOS *COLLAGES* SOBRE LA DIVERSIDAD Y LA DISCRIMINACIÓN

MI NOMBRE ES: _____

MI EDAD ES: _____ AÑOS Y _____ MESES

17 Varones- 8 Mujeres= 25 Alumnos

11 Mujeres -12 Varones= 23 Alumnos

A- DESARROLLO CURRICULAR

A-1 ¿Crees que todos deberíamos pensar igual, sentir igual, vestir igual, tener los mismos gustos de comida, de programas de tele, de orientación sexual, de religión, de color de piel?

ESCUELA	Sí	No
CHIMALHUACÁN	5	20
GUERRERO	6	17

A-2 ¿Crees que ser diferente (es decir no ser como la mayoría en algún aspecto como lengua, religión, forma de pensar, discapacidad física o mental, origen indígena o lo nombrado arriba, por ejemplo) es malo?

ESCUELA	Sí	No
CHIMALHUACÁN	12	13
GUERRERO	12	11

A-3 ¿Si respondiste que sí, por qué crees esto? (Puedes escoger varias respuestas)

ESCUELA	Porque a veces los demás te hacen a un lado	Porque a veces los demás te agreden o te tratan mal	Porque te hace sentir solo o apartado	Porque te hace no sentirte comprendido	Porque te hace sentir que no formas parte de un grupo social o país	Porque te hace sentirte avergonzado
CHIMALHUACÁN	8	6	7	2	3	5
GUERRERO	9	8	7	6	9	2

A-4 De acuerdo a tu experiencia al hacer los papeles pegados o collage, ¿en las revistas de México salen más personas de qué color de piel u origen?: (escoge sólo una respuesta)

ESCUELA	Blanco	Mestizo	Indígena (cobrizo)
CHIMALHUACÁN	20	3	2
GUERRERO	20	2	1

A-5 ¿Crees que en las revistas salen más personas con este color de piel u origen porque (escoge sólo una respuesta)?:

ESCUELA	Porque en México hay más personas con este color de piel u origen étnico	Porque este color de piel es mejor o más bonito	Porque en México, quienes hacen los anuncios y parte de la sociedad discrimina otros colores de piel
CHIMALHUACÁN	5	2	18
GUERRERO	10	7	6

B- DESARROLLO ARTÍSTICO

B-1 ¿Ya conocías la técnica del papel pegado o collage?

ESCUELA	Sí	No
CHIMALHUACÁN	12	13
GUERRERO	3	20

B-2 ¿Te gustó?

ESCUELA	Mucho	Poco	Nada
CHIMALHUACÁN	22	3	
GUERRERO	22	1	

B-3 ¿Hacer el *collage* te hizo pensar que? (puedes escoger varias respuestas)

ESCUELA	Se pueden crear imágenes con diferentes materiales	Los objetos, en este caso revistas, periódicos y tela se pueden utilizar de diferente manera además de su uso habitual	Se pueden combinar técnicas (dibujo, papeles y objetos pegados) para hacer imágenes	Te dio ideas nuevas para trabajar que no se te habían ocurrido antes
CHIMALHUACÁN	13	14	10	4
GUERRERO	16	23	12	5

B-4 ¿Te quedaron ganas de hacer más *collages* y experimentar con diferentes materiales?

ESCUELA	Mucho	Poco	Nada
CHIMALHUACÁN	16	9	
GUERRERO	21	2	

B-5 Los trabajos con *collage* te parecieron (puedes escoger varias respuestas):

ESCUELA	Divertidos o chistosos	Desproporcionados (Partes del cuerpo más grandes que otras)	Muy coloridos	Poco coloridos	Expresivos
CHIMALHUACÁN	15	9	11		12
GUERRERO	23	17	12	1	7

C-DESARROLLO SOCIAL

C-1 ¿Hacer el *collage* te hizo convivir mejor con tus compañeros?

ESCUELA	Mucho	Poco	Nada
CHIMALHUACÁN	15	9	1
GUERRERO	21	2	

C-2 ¿Alguna vez te has sentido discriminado por alguien?

CHIMALHUACAN

C-3 Si es así ¿por cuál razón? _ (3): __1 porque alguna vez me dicen morena. 2 porque soy alta y güera. Porque estoy un poco gordita y por fea y por mi nombre.

(6) 1. Porque estoy gordo o pasado de peso. 2 porque estoy medio morenito. 3 por moreno y un poco lleno. 4 gordito.5. Por mi piel.6 porque no le gusta que me junte con otra niña _____

C-4 ¿Alguna vez tú crees que has discriminado a alguien por ser diferente aunque esto no afecte a nadie?

C-5 Si es así, ¿qué te hace sentir o pensar eso?_

Me siento mal. Porque sí. Mi grupo sí pero yo no. nada. Que no fue bueno. Porque a veces se me hace divertido pero está mal. Sería mal que lo discrimine porque a mí no gusta que me hagan eso. No a nadie sólo que no me gusta. mal_____

GUERRERO

C-3 Si es así ¿por cuál razón?

_5 por el color de piel, 3 por decirles feas (1 “porque soy fea”), 1 por jirafona, 1 por gorda

3 por el color de piel, 1 por cabezón, 1 por chaparro

C-4 ¿Alguna vez tú crees que has discriminado a alguien por ser diferente aunque esto no afecte a nadie?

10 no, 1 sí, 8 no, 4 sí

C 6 ¿Tu grupo y/o tú han tratado mal a algún(a) compañero(a) por tener características diferentes a las de la mayoría?

ESCUELA	Varias veces	Alguna vez	Nunca
CHIMALHUACÁN	5	16	4
GUERRERO	3	7	13

C-7 ¿Hacer el collage te hizo tomar conciencia de que discriminar no es bueno?

ESCUELA	Mucho	Poco	Nada
CHIMALHUACÁN	20	2	3 no contestó
GUERRERO	15	3	5

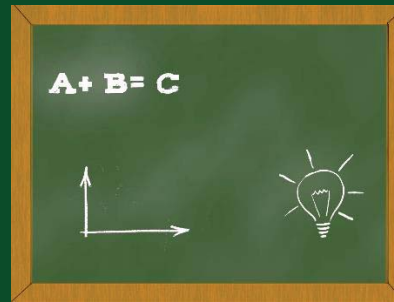
C-8: ¿Qué propondrías para promover el respeto a la diversidad?:

ESCUELA	Hacer pláticas con los niños y padres de familia	Ver un video sobre el tema y comentarlo en clase	Hacer un collage con toda la escuela y padres de familia y comentarlo	Hacer una lectura en clase y comentarla	Escribir una carta al congreso denunciando la discriminación en los medios de comunicación
CHIMALHUACÁN	11	5	6	5	1
GUERRERO	13	6	13	5	2

C-9: A partir de que hicimos y platicamos el collage, cuando te encuentres a alguien diferente a ti por alguna razón (discapacidad, religión, orientación sexual, color de piel, enfermedad etc.) qué harías:

ESCUELA	Darte media vuelta e ignorarlo	Tratarlo de igual manera que a las demás personas	Tratarlo mal
CHIMALHUACÁN	2	22	1
GUERRERO	3	20	

Educación artística y transversalidad, ejemplos didácticos para maestros de grupo.



Una aproximación a la transversalidad curricular a través de intervenciones artístico-educativas.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN / 3

CÓMO UTILIZAR ESTA GUÍA / 5

EJERCICIO N° 1, PINTURA RASCADA O *SCRATCH* / 8

EJERCICIO N° 2, *COLLAGES* O PAPELES RECORTADOS Y PEGADOS / 15

EJERCICIO N° 3, ENSAMBLE CON PRODUCTOS RECICLADOS / 26

EJERCICIO N° 4, RETRATO DE UN(A) COMPAÑERO(A) / 33

EJERCICIO N° 5, MÁSCARAS CON PAPEL DE BAÑO / 39

PRESENTACIÓN:

Esta guía de formación docente es el producto práctico-didáctico de la investigación sobre la educación artística-visual en infancias indígenas socio-económicamente vulnerables de un contexto urbano y uno rural para el posgrado en Artes y Diseño de la Universidad Nacional Autónoma de México, en la línea de investigación sobre docencia del arte.

Se partió de la necesidad de este tipo de educación en cualquier infancia, sea cual fuere su origen socio-cultural y económico pero también de la perentoria obligación de formar a los maestros para poder impartir disciplinas artísticas-visuales en las escuelas primarias del país.

La investigación demostró la común identificación y confusión existente en los maestros de grupo entre la educación artística y las manualidades, considerándolas iguales cuando en realidad los procesos mentales de su realización y los alcances difieren mucho, así como su interés por diferenciarlas para beneficiarse del conocimiento de la enseñanza-aprendizaje del arte en el aula.

De igual manera, los maestros participantes mostraron gran entusiasmo con las posibilidades didácticas y de transversalidad que estas disciplinas permiten al ser utilizadas para enseñar o fortalecer contenidos o temas académicos de otros ámbitos diferentes al del arte como son ciencias sociales y naturales, formación cívica y ética, conocimiento del medio, historia, cultura originaria o español, por ejemplo.

La educación artística puede resultar también una herramienta muy valiosa y lúdica para sembrar y fortalecer en los alumnos valores humanos, identitarios, interculturales y éticos.

Surge entonces esta guía como una ayuda introductoria para intentar solventar carencias de formación docente en educación artística para los maestros de grupo y que busca, de manera empírica y con intervenciones prácticas

generadas con alumnos y maestros, introducir la enseñanza de estas disciplinas en el salón de clase y su utilización transversal en otras áreas de aprendizaje.

Al trabajar otras materias curriculares transversalmente a través de actividades artísticas, además de enriquecer estéticamente la formación de los alumnos, estas actividades no le restan tiempo lectivo de impartición a las demás disciplinas, cuestión que muchas veces preocupa a los maestros en relación a las asignaturas de artes visuales.

Se trabajó la transversalidad en tres etapas o fases distintas con los diferentes actores involucrados que se mostrarán a continuación para abarcar todos los aspectos didácticos que la educación artística implementó a lo largo de la investigación y que los maestros pueden aplicar en el salón de clases.

¿Qué es la transversalidad? La transversalidad es un método de trabajo teórico-práctico en la enseñanza-aprendizaje en el cual, a través de la actividad de una determinada disciplina, en este caso las artes visuales, se pueden generar y obtener transversalmente conocimientos significativos de otra u otras disciplinas, como ciencias naturales y sociales, español, formación cívica y ética y hasta matemáticas.

Con la transversalidad, la enseñanza-aprendizaje se puede hacer más lúdica y divertida, y por ello más significativa y duradera en el (la) alumno(a).

CÓMO UTILIZAR ESTA GUÍA:

En esta formación docente, hubo tres actores involucrados que interactuaron durante todo el estudio y son: el artista-profesor, el maestro de grupo y los alumnos.

Para cada actividad y técnica, se utilizan los siguientes esquemas de explicación que darán estructura a toda la guía.

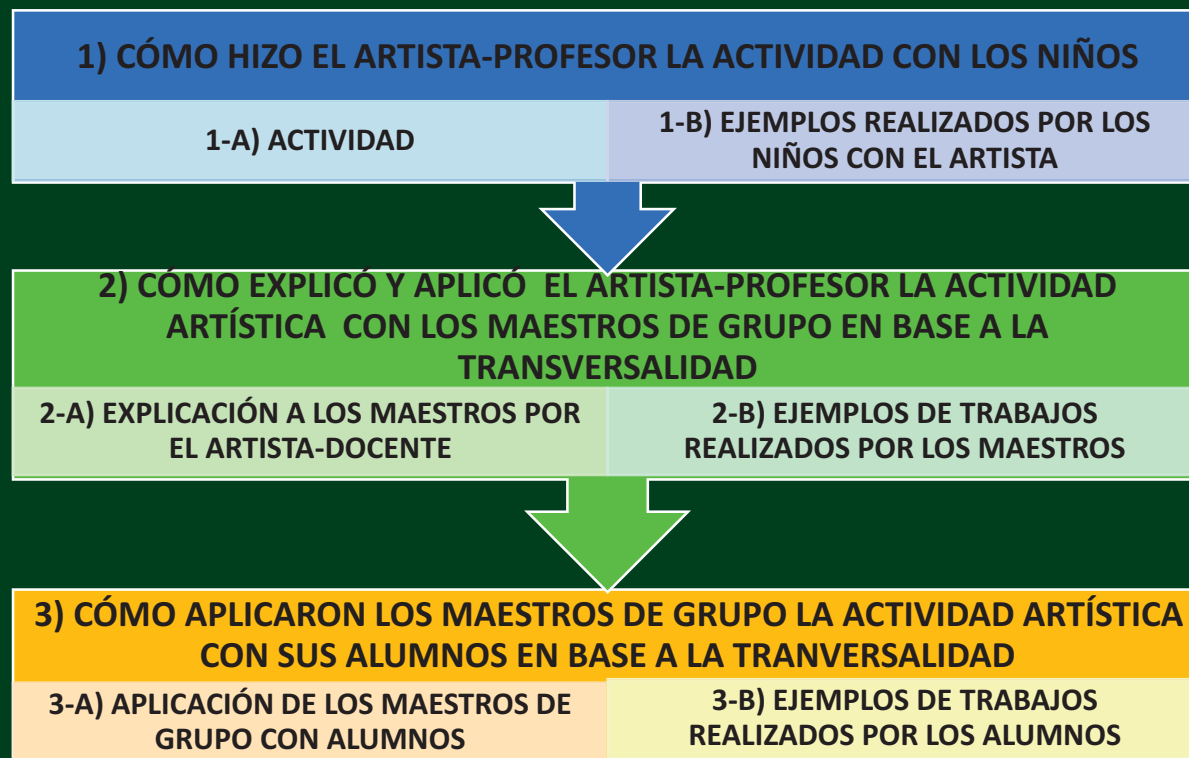


Figura 1-a

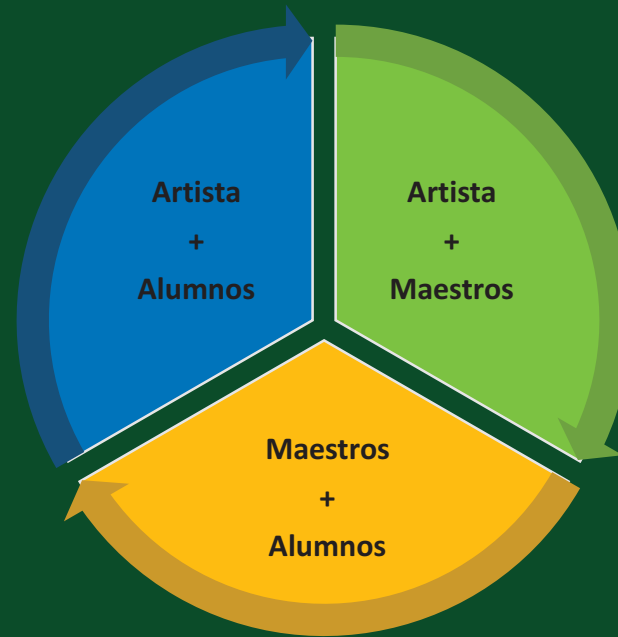


Figura 1-b

Figuras 1-a y 1-b: Esquemas de explicación que estructuran la guía

Como se puede ver en los esquemas (Figura 1-a y 1-b), cada actividad artístico-visual se va a explicar de acuerdo a tres fases distintas buscando así explorar didácticamente las posibilidades transversales que esta actividad contiene y la manera en que, tanto maestros como alumnos, la pueden aprender y a su vez, enseñar.

Las tres fases, establecidas aquí por los tres colores distintos de los esquemas, explicarán cómo se realizó cada actividad tanto por alumnos como por profesores:

- 1) En un primer momento **(fase 1, recuadros color azul)**, se explicará la actividad hecha por el artista-profesor con y por los niños de un determinado grupo bajo la dirección de éste y con aprendizajes transversales.
- 2) En un segundo momento **(fase 2, recuadros color verde)**, se expondrá cómo el artista-profesor explicó a los maestros de grupo esta actividad y técnica en base a la transversalidad y la realización de la actividad por parte de los maestros de grupo.
- 3) En un tercer momento **(fase 3, recuadros color amarillo)**, se mostrará cómo, una vez asimilado y entendido el ejercicio, los maestros aplicaron a su vez en su grupo de alumnos la actividad transversalmente, con un tema o contenido que ellos mismos escogieron.

Cada fase contiene una parte teórica y una práctica, con ejemplos de explicación, realización y aplicación y cada actividad está representada por el color de su fase de explicación y elaboración, es decir:

Azul para la fase 1 de trabajo del artista-profesor con los niños y sus ejemplos

Verde para la fase 2 del trabajo del artista-profesor con los maestros de grupo y sus ejemplos

Amarillo para la fase 3 del trabajo de los maestros de grupo con sus alumnos y sus ejemplos.

EJERCICIO N° 1: PINTURA RASCADA O *SCRATCH*

1) CÓMO HIZO EL ARTISTA-PROFESOR LA ACTIVIDAD CON LOS NIÑOS

1-A) ACTIVIDAD: Rascado o *scratch* para un retrato de los abuelos

- **¿Qué es el rascado o scratch?** Es una técnica artística que consiste en rascar una capa de pintura negra para entresacar de abajo los colores pintados previamente con crayones de cera y hacer así una composición plástica con temas diversos.
- **Grado:** 5° grado
- **Asignaturas:** Lengua y cultura indígenas. Libro de lengua indígena, parámetros curriculares p. 52, Formación cívica y ética, bloque I p. 174 y p. 191, Programa de estudios 2011 de la SEP.
- **Materiales utilizados:** cartulina opalina blanca, crayones de cera de varios colores, pintura acrílica negra, palillos de dientes, un pincel, godete o plato de papel.
- **Tema y contenidos:** Niñas y niños que construyen su identidad. Lazos familiares.
- **Objetivos y aprendizajes:**
 1. Investigar sobre la historia familiar y comprender la importancia que tienen los lazos de parentesco o lazos más cercanos en la vida social de la comunidad.
 2. Comprender la importancia de estos lazos para entender quiénes somos.

3. Escribir los nombres de estas relaciones y los nombres propios de sus parientes y grupo social más cercano.
4. Realizar autorretratos y retratos de los parientes más cercanos, en este caso los abuelos, con la técnica de rascado o *scratch*.

▪ **Proceso de realización:**

1. Se les pasa a los alumnos un PowerPoint explicando la importancia de los lazos familiares y de qué manera se relacionan con nuestro origen e identidad. También se habla sobre los retratos y autorretratos en arte y se les ponen ejemplos.
2. Los alumnos realizarán un retrato de los abuelos con la técnica del rascado o *scratch*:
 - a) Colorean primero la cartulina con varios colores de crayones de cera apoyándolos fuertemente (Figura 2-a).
 - b) Cubren la superficie de la cartulina con pintura acrílica, de preferencia negra para lograr mayor contraste (Figura 2-b)
 - c) Con un palillo de dientes y un poco antes de que se seque por completo la pintura negra, empiezan a dibujar y rascar esta pintura, buscando entresacar lo más posible los colores de los crayones de cera coloreados al principio en la cartulina, formando así la composición visual (Figura 2-c).



Figura 2-a: colorear con crayones

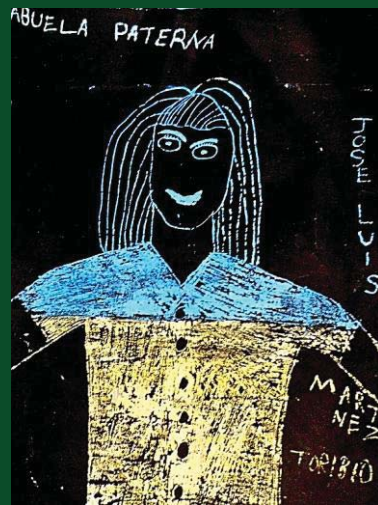


Figura 2-b: pintar con negro

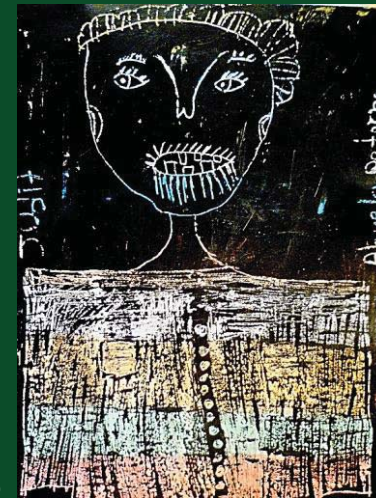


Figura 2-c: rascar con palillo

1-B) EJEMPLOS REALIZADOS POR LOS NIÑOS CON EL ARTISTA-DOCENTE:



3-a



3-b

Figuras 3-a y 3-b: ejemplos de retratos de los abuelos con la técnica de rascado o *scratch*.

Transversalidad: Se trabajó transversalmente lengua y cultura indígena, formación cívica y ética, de dónde venimos y nuestros antepasados.

2) CÓMO EXPLICÓ Y APLICÓ EL ARTISTA-PROFESOR LA ACTIVIDAD CON LOS MAESTROS DE GRUPO EN BASE A LA TRANSVERSALIDAD

2-A) EXPLICACIÓN

▪ Proceso de realización de la pintura rascada o *scratch* con los maestros de grupo:

1. Se les pasa a los maestros el siguiente PowerPoint explicando dos maneras diferentes de acercarse al conocimiento de un mismo tema como pueden ser la racional-conceptual con una definición verbal y la visual con una imagen fotográfica o pintada. Se tomó como ejemplo para el Power Point el tema del perro (Figuras 4-a, 4-b, 4-c y 4-d).

POWERPOINT SOBRE EL CONCEPTO, LA IMAGEN LITERAL Y LA IMAGEN ARTÍSTICA

EJEMPLO: EL PERRO

- **CONCEPTO:** El perro es un animal mamífero carnívoro domestico del orden de los cánidos, de forma y pelaje diversos, producto de distintas razas obtenidas por hibridación que está adaptado a todas las regiones de la tierra y que se caracteriza por su fidelidad al hombre.
- **PREGUNTAS:** ¿Quién ha visto a un perro? ¿y tocado? ¿cómo se siente? ¿quién tiene perro en casa? ¿de qué colores conocen perros?

4-a

CREACIÓN ARTÍSTICA

CONCEPTO/ IDEA: POR EJEMPLO PERRO

IMAGEN LITERAL DEL
CONCEPTO.
FOTOGRAFÍA: TAL
CUAL LO VEMOS,
MISMOS COLORES,
FORMAS, TEXTURAS
ETC.

REPRESENTACIÓN
ARTÍSTICA
DEL CONCEPTO:
CREACIÓN,
IMAGINACIÓN,
COLORES, FORMAS Y
TEXTURAS
INVENTADAS

4-b

**FOTOGRAFÍA: IMAGEN LITERAL DEL
PERRO**



4-c

**REPRESENTACIÓN PICTÓRICA DEL
PERRO CON RASCADO O SCRATCH**



4-d

Figuras 4-a, 4-b, 4-c y 4-d: PowerPoint que explica a los maestros la diferencia entre aprendizaje verbal-conceptual, aprendizaje visual-literal y aprendizaje visual-creativo

2. Al ser una escuela ubicada en una zona conurbada de población migrante, se les pidió a los maestros que realizaran con la técnica del raspado o *scratch* ya explicada, una composición con el tema y silueta de su Estado de la República originario y un recuerdo o característica de ese lugar (Figuras 5-a, 5-b, 5-c y 5-d)

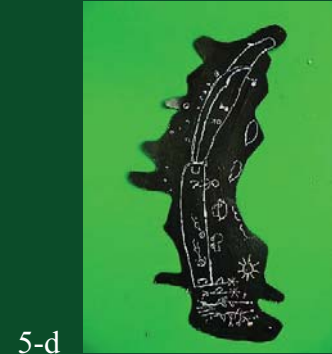
2-B) EJEMPLOS DE TRABAJOS REALIZADOS POR LOS MAESTROS



5-a



5-b



Figuras 5-a, 5-b, 5-c y 5-d: Ejemplos de composiciones con *scratch* de acuerdo a mapas de los Estados de la República originarios como Estado de México y Veracruz realizados por los maestros de grupo

Transversalidad: Se trabajó transversalmente geografía, conocimiento del medio y español.

3) CÓMO APLICARON LOS MAESTROS DE GRUPO LA ACTIVIDAD ARTÍSTICA CON SUS ALUMNOS EN BASE A LA TRANSVERSALIDAD

3-A) APLICACIÓN DE LA ACTIVIDAD CON LOS ALUMNOS POR PARTE DE LOS MAESTROS DE GRUPO

En la tercera fase, se les pide a los maestros que apliquen es sus grupos la actividad artística que ellos ya conocen de una forma diferente a las realizadas y mostradas previamente (Figuras 6-a y 6-b)

Maestro: Cirilo Rojas Durán

Grado: 4° grado

Asignatura: Ciencias naturales

Tema: Biodiversidad y protección del ambiente. Bloque II, p.105, Programa de estudios 2011 de la SEP.



6-a



6-b

Figuras 6-a y 6-b: Trabajos con *scratch* realizado por los alumnos de 4° grado del maestro Cirilo Rojas Durán con el tema de la naturaleza y el cuidado del entorno natural.

Transversalidad: Se trabajó transversalmente geografía, conocimiento del medio así como cuidado del medio ambiente.

EJERCICIO N° 2: *COLLAGE* O PAPELES CORTADOS Y PEGADOS

1) CÓMO HIZO EL ARTISTA-PROFESOR LA ACTIVIDAD CON LOS NIÑOS

1-A) ACTIVIDAD: *Collages* sobre la diversidad y contra la discriminación

- **¿Qué es un *collage*?** Un *collage* es una composición visual realizada con revistas, periódicos o cualquier material bidimensional como telas, plásticos, etcétera, mismos que se recortan y se pegan en una hoja de cartulina para crear un efecto y contenido específico.
- **Grado:** 5° grado
- **Asignaturas:** Formación cívica y ética, Bloque I (p. 191), Bloque III (p. 174, p. 193), Bloque V (p. 195). Geografía Bloque III (p.139), Programa de estudios 2011 de la SEP.
- **Materiales utilizados:** Revistas, periódicos, papeles diversos, tela, plásticos, etc., tijeras, pegamento, cartulina blanca.
- **Tema y contenidos:** Discriminación, diversidad e interculturalidad
- **Objetivos y aprendizajes:**

1. Reflexionar críticamente sobre los estereotipos físicos que muestran los medios de comunicación y de qué manera nos influyen. Valorar la diversidad humana en el mundo.
2. Conocer la técnica del *collage*. Realizar un *collage* de una figura humana únicamente con revistas comerciales del país, enfatizando la fisionomía dominante que aparece en ellos.
3. Realizar un segundo *collage* de una figura humana con otro tipo de documentos, objetos y pinturas enfatizando la diversidad y la interculturalidad.

▪ **Proceso de realización:**

1. Introducción: se muestra a los niños un PowerPoint sobre discriminación racial y socio-económica (pero que se extienda a todo tipo de diferencias y de discriminación) y se discute con ellos qué piensan al respecto. También se les platica sobre la técnica del *collage* y se les muestran imágenes en el mismo PowerPoint.
2. Los niños realizarán un *collage* de una figura humana primero con publicidad de revistas comerciales, utilizando sólo imágenes provenientes de estas revistas. Seleccionarán y recortarán rostros, cuerpos, extremidades, accesorios, combinándolos y pegándolos de manera lúdica y creativa (Figuras 7-a, 7-b, 7-c y 8-a).
3. Realizarán otro *collage* con otro tipo de documentos y materiales integrándolos en otra figura humana compuesta de variedad de colores de piel, vestimenta, edades, género, poblaciones humanas (Figura 8-b).



Figura 7-a: seleccionar



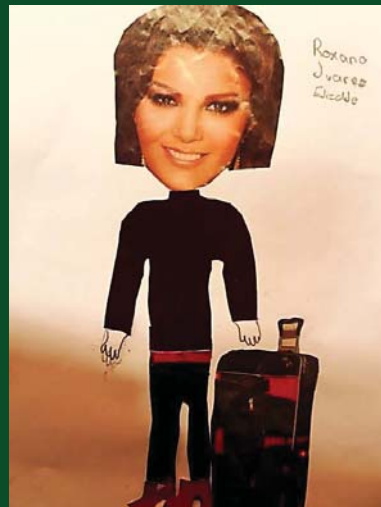
Figura 7-b: recortar



Figura 7-c: componer, combinar y pegar

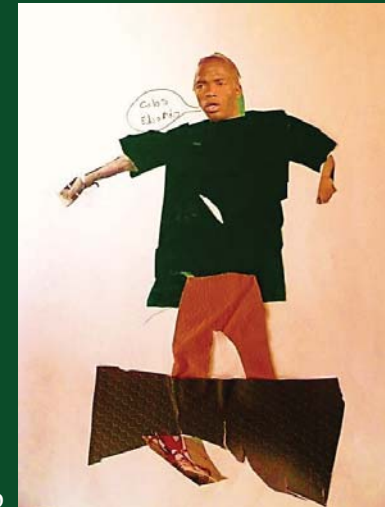
4. Cierre: cada alumno pasará al frente explicando sobre lo encontrado en las revistas y sobre qué hizo su *collage* y se discutirá en grupo.

1-B) EJEMPLOS REALIZADOS POR LOS NIÑOS CON EL ARTISTA-DOCENTE:



8-a

Figura 8-a: ejemplo de *collage* de acuerdo a lo encontrado en revistas más comerciales y significando estereotipos.



8-b

Figura 8-b: ejemplo de *collage* de acuerdo a diferentes revistas y telas y significando diversidad.

Transversalidad: Con estos collages se adquirieron también conocimientos sobre geografía, formación cívica y ética y expresión oral.

2) CÓMO EXPLICÓ Y APLICÓ EL ARTISTA-PROFESOR LA ACTIVIDAD CON LOS MAESTROS DE GRUPO EN BASE A LA TRANSVERSALIDAD

2-A) EXPLICACIÓN

- **Proceso de realización con los maestros:**

1. Se les pasa el siguiente PowerPoint a los maestros explicando tres maneras de trabajar un mismo tema como *el autorretrato*, y que pueden ser una descripción verbal de la persona, un retrato de su imagen física o el *collage* (o papeles recortados y pegados) según sus características y personalidad (Figuras 9-a, 9-b y 9-c).

CREATIVIDAD Y AUTORRETRATO

**SE PUEDE ABORDAR UN MISMO TEMA DE
DIFERENTES MANERAS.**

3 EJEMPLOS DE UN AUTORRETRATO

I. YOLANDA: AUTORRETRATO CON DESCRIPCIÓN VERBAL

Me llamo Yolanda y tengo 35 años.

Soy morena y tengo el pelo negro ondulado y unos ojos muy grandes.

Me gustan mucho los gatos porque representan la independencia.

Mi forma de vestir es casual e informal porque me gusta sentirme cómoda y libre.

Me encanta la noche para mirar la luna y las estrellas.

Figura 9-a

**II. YOLANDA: AUTORRETRATO SEGÚN MI IMAGEN
FÍSICA**



Figura 9-b

**III. YOLANDA: AUTORRETRATO CON *COLLAGE* (O RECORTES
PEGADOS) SEGÚN MIS GUSTOS, PERSONALIDAD Y AFICIONES**



Figura 9-c

2. Se les pide a los maestros que escriban en una hoja una breve descripción de quienes son, de acuerdo a sus gustos y personalidad como se ve en la Figura 9-a.

3. Se les distribuyen a los maestros revistas y periódicos de diversa índole, pidiéndoles que realicen su propio *collage* de acuerdo a la descripción escrita que hicieron de ellos mismos como se ve en la Figura 9-c.

2-B) EJEMPLOS DE TRABAJOS REALIZADOS POR LOS MAESTROS



Figura 10-a

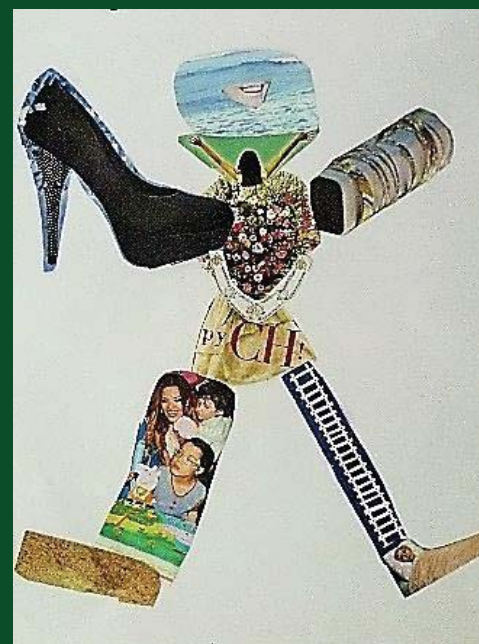


Figura 10-b

Figuras 10-a y 10-b: ejemplos de collages o papeles pegados realizados por los maestros con el tema de quienes son, sus gustos, pasatiempos, aficiones y personalidad

Transversalidad: Se trabajó transversalmente español con la descripción de su persona, conocimiento del medio, autoconocimiento y formación cívica y ética con el collage sobre gustos, aficiones y personalidad.

3) CÓMO APLICARON LOS MAESTROS DE GRUPO LA ACTIVIDAD ARTÍSTICA CON SUS ALUMNOS EN BASE A LA TRANSVERSALIDAD

EJEMPLO 1:

3-A) APLICACIÓN DE LA ACTIVIDAD CON LOS ALUMNOS POR PARTE DE LOS MAESTROS DE GRUPO

- **Maestro:** Federico Martínez Hernández
- **Grado:** 5° Grado
- **Asignatura:** Formación cívica y ética
- **Tema y contenidos:** Bloque I, p.191: Niños y niñas que construyen su identidad y previenen riesgos. Programa de estudios 2011 de la SEP.
Cómo quiero ser de grande ¿Cómo quiero ser de grande?, ¿Qué asuntos sobre mi persona tienen que ver con mi futuro y sobre cuáles debo responsabilizarme?, ¿Qué capacidad tengo de elegir mis actividades cotidianas?, ¿Cuáles de mis actividades diarias definen mi forma de ser?, ¿De qué manera mis decisiones actuales repercuten en el futuro?, ¿Con qué decisiones puedo crearme un proyecto de vida saludable y seguro?

3-B) EJEMPLOS DE TRABAJOS REALIZADOS POR LOS ALUMNOS

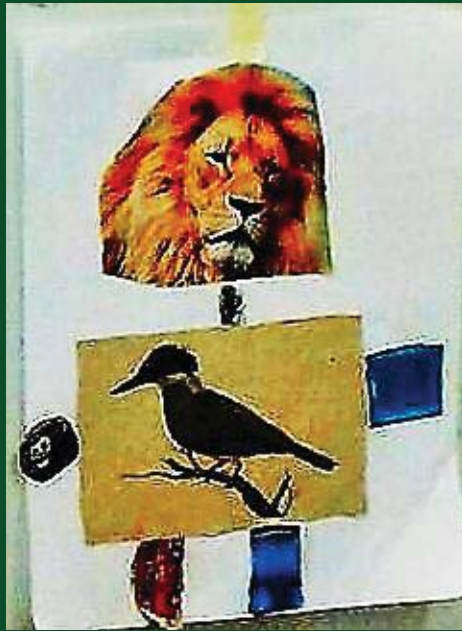


Figura 11-a : De grande quiero ser fuerte y valiente como león y libre como pájaro y poder tener un coche.



Figura 11-b: De grande quiero tener una vida cómoda (sillón y auto). Para ello debo cuidarme y alimentarme sanamente (avena) aunque me gusta la comida chatarra (refresco)

EJEMPLO 2:

3-C) APLICACIÓN DE LA ACTIVIDAD CON LOS ALUMNOS POR PARTE DE LOS MAESTROS DE GRUPO

- **Maestro:** Cirilo Rojas Durán
- **Grado:** 4° Grado
- **Asignatura:** Ciencias naturales, : Bloque I, p.104, programa de estudios 2011 de la SEP
- **Tema** ¿Cómo mantener la salud? Fortalezco y protejo mi cuerpo con la alimentación y la vacunación
Sub-tema: Cómo mejoro mi alimentación
- **Objetivos y aprendizajes:**

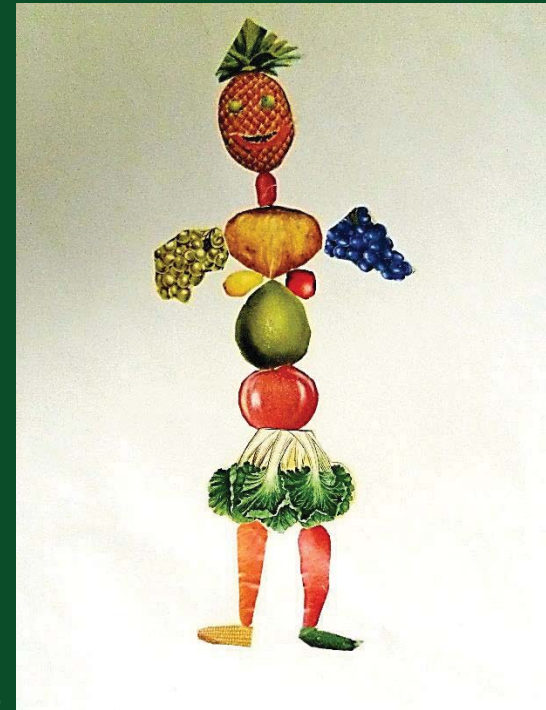
¿Cómo mejoro mi alimentación?

1. Conocer el plato del bien comer, los grupos de alimentos y sus aportes nutrimentales
2. Toma de decisiones conscientes encaminadas a mejorar la alimentación personal
3. Dieta equilibrada e inocua: consumo moderado de alimentos con una porción adecuada de nutrimentos, libre de microorganismos, toxinas y contaminantes que afectan la salud

3-D) EJEMPLOS DE TRABAJOS REALIZADOS POR LOS ALUMNOS CON LOS MAESTROS DE GRUPO:



12-a



12-b

Figuras 12-a y 12-b: dos ejemplos de la aplicación del collage o papeles pegados al tema del plato del bien comer y una alimentación equilibrada y sana.

Transversalidad: En los dos ejercicios realizados por los maestros con sus respectivos grupos de 5° y 4° grado, se trabajó de manera transversal formación cívica y ética, español y ciencias naturales.

EJERCICIO 3: ENSAMBLAJE CON PRODUCTOS RECICLADOS

1) CÓMO HIZO EL ARTISTA-PROFESOR LA ACTIVIDAD CON LOS NIÑOS

1-A) ACTIVIDAD

▪ **Grado:** 2° grado

▪ **Materiales:** Cajas de cartón de diferentes tamaños, palitos de madera, tapas de bebidas, pegamento blanco.

▪ **Asignatura:** Exploración de la naturaleza y de la sociedad. Bloque IV, p.112 del programa de estudios 2011 de la SEP.

▪ **Tema:** Los medios de transportes y su utilidad

▪ **Objetivos y aprendizajes:**

1. Reconocer diferentes medios de transporte y locomoción e identificar sus funciones y servicios.
2. Crear un transporte con diversos materiales.
3. Asociar ideas con conceptos de acuerdo a la forma de los materiales

▪ **Actividad:** Con cartón, cajas y cajitas de cartón de diferentes tamaños y formas, palitos de madera, tapas de bebidas, diseñar un medio de transporte y pintarlo.

▪ **Proceso de realización:**

1. Se les muestran a los niños diferentes imágenes de aviones, helicópteros, coches, barcos, motos, trenes, autobuses y se conversa con ellos sobre cuáles conocen y cuáles no.
2. Con cajas, botellas, taparrosas, cartones desechados que ellos mismos llevan o se les dan, los niños experimentarán con las formas, probarán diferentes opciones y asociarán ideas con cosas para construir, ensamblando y pegando, el transporte que hayan elegido (Figuras 13-a, 13-b, 13-c, 14-a y 14-b)



13-a seleccionar



13-b asociar, relacionar



13-c construir, ensamblar y pegar

1-B) EJEMPLOS REALIZADOS POR LOS NIÑOS CON EL ARTISTA-DOCENTE



14-a



14-b

Figuras 14-a y 14-b, ejemplos de un tren y un avión contruidos con la técnica del ensamblado y pegado

Transversalidad: Se trabajó en este ejercicio los diferentes medios de transporte y su funcionamiento y se estimuló la imaginación y la creatividad.

2) CÓMO EXPLICÓ Y APLICÓ EL ARTISTA-PROFESOR LA ACTIVIDAD ARTISTICA CON LOS MAESTROS DE GRUPO EN BASE A LA TRANSVERSALIDAD

2-A) EXPLICACIÓN LOS MAESTROS DE GRUPO:

■ Proceso de realización con los maestros:

1. Se les pasa a los maestros de grupo el siguiente PowerPoint con el tema de la contaminación del medio ambiente, las consecuencias en el hombre y la naturaleza, las maneras de prevenirla como el reciclaje y ejemplos de este (Figuras 15-a, 15-b, 15-c, 15-d, 15-e, 15-f, 15-h y 15-i)

CONTAMINACIÓN DE LA TIERRA



15-a

CONTAMINACIÓN DEL AGUA



15-b

CONTAMINACIÓN DEL AIRE



15-c

CONSECUENCIAS



15-d

CONSECUENCIAS



15-e

CONSECUENCIAS



15-f



15-g



15-h

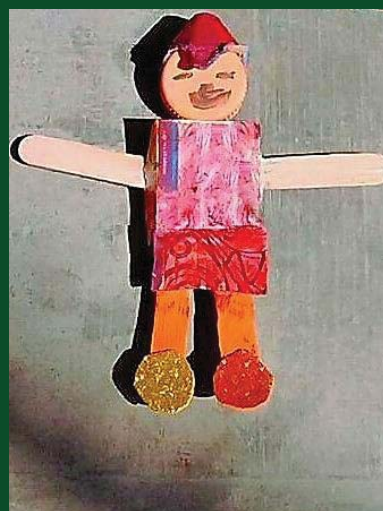


15-i

Figuras 15-a a 15-i, PowerPoint que sobre la contaminación y el reciclaje.

2. Se les pide a los maestros que ellos mismos hagan un ensamblaje con objetos reciclables

2-B) EJEMPLOS DE TRABAJOS REALIZADOS POR LOS MAESTROS



16-a



16-b

Figuras 16-a y 16-b, figuras hechas por los maestros con productos reciclados

Transversalidad: Se trabajó la transversalidad con temas y contenidos de ciencias naturales, conocimiento del medio, cuidado del medio ambiente y formación cívica y ética.

3) CÓMO APLICARON LOS MAESTROS DE GRUPO LA ACTIVIDAD ARTÍSTICA CON SUS ALUMNOS EN BASE A LA TRANSVERSALIDAD

3-A) APLICACIÓN DE LA ACTIVIDAD CON LOS ALUMNOS POR PARTE DE LOS MAESTROS DE GRUPO

EJEMPLO 1:

- **Profesor:** Federico Martínez Hernández
- **Asignatura:** Español. Bloque II
- **Grado:** 5° Grado
- **Tema:** Prácticas sociales del lenguaje por ámbitos. Las leyendas
- **Objetivos:**
 1. Distinguir elementos de realidad y fantasía en las leyendas
 2. Identificar características de las leyendas
 3. Describir o crear un personaje mediante diversos recursos, en este caso plásticamente con objetos de reciclado.
 4. Contar en la clase la leyenda con el personaje creado.



17-a



17-b

Figuras 17-a y 17-b, ejemplos de la actividad aplicada por el maestro de grupo con el tema de las leyendas

Transversalidad: Se trabajó transversalmente español, en particular redacción y expresión oral y se conocieron las características de las leyendas.

Ejemplo 2:

- **Profesora:** Nereyda Martínez Guzmán
- **Asignatura:** Matemáticas. Geometría. Bloque II p.85
- **Grado:** 2° grado
- **Tema:** Forma, espacio y medidas. Cuerpos geométricos
- **Objetivos:**
 1. Exploración de las características y propiedades de los cuerpos geométricos
 2. Creación a partir de los cuerpos geométricos revisados.



18-a



18-b

Figuras 18-a y 18-b, ejemplos de la actividad con materiales reciclados aplicada en matemáticas y geometría.

Transversalidad: Por medio de la construcción plástico-visual con materiales de reciclaje, los alumnos experimentaron, asociaron y crearon con diferentes cuerpos geométricos como cilindro, paralelepípedo rectángulo, cubo, cono.

EJERCICIO 4: RETRATO DE UN(A) COMPAÑERO(A)

1) CÓMO HIZO EL ARTISTA-DOCENTE LA ACTIVIDAD CON LOS NIÑOS

1-A) ACTIVIDAD

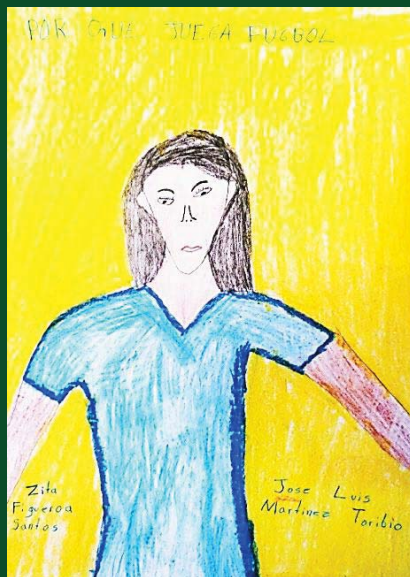
- **Grado:** 5° grado
- **Materiales:** lápices de colores, gises de colores mojados
- **Asignatura:** Formación cívica y ética
- **Temas:** Respeto a la dignidad de las personas y a la diversidad. Sentido de pertenencia a la comunidad. Equidad e inclusión. Bloque I, p. 178, p.180, p.478. Programa de estudios 2011 de la SEP.
- **Objetivos y aprendizajes:**
 1. Valorarse a sí mismo y a sus semejantes reconociendo, por medio del arte, virtudes en sus compañeros.
 2. Aprender a hacer un retrato con lápices o gises de colores.

Actividad: Realizar un retrato de un(a) compañero (a) resaltando algún aspecto positivo o que le guste de él (ella).

Proceso de realización:

1. En equipos de dos alumnos uno frente al otro, cada uno retratará a quien tiene enfrente resaltando alguna cualidad o el por qué le simpatiza con lápices de colores o con gises mojados en agua.
2. Cuando todos hayan acabado, cada uno expondrá frente al grupo a quien retrato y su cualidad.

1-B) EJEMPLOS REALIZADOS POR LOS NIÑOS CON EL ARTISTA-DOCENTE



19-a



19-b

Figuras 19-a y 19-b trabajos con gises mojados y lápices de colores realizados por los niños con el artista-profesor de un retrato de un(a) compañero(a)

Transversalidad: Se trabajó transversalmente el valor del respeto, reconocimiento del prójimo y de la dignidad de los compañeros así como la integración grupal.

2) CÓMO EXPLICÓ Y APLICÓ EL ARTISTA-PROFESOR LA ACTIVIDAD ARTISTICA A LOS MAESTROS DE GRUPO EN BASE A LA TRANSVERSALIDAD

2-A) EXPLICACIÓN A LOS MAESTROS DE GRUPO

Para explicar a los maestros la actividad del retrato y que interactuaran entre ellos, se les pidió que retrataran con lápices de colores a un(a) compañero(a) viéndolo de frente.

2-B) EJEMPLOS DE TRABAJOS REALIZADOS POR LOS MAESTROS



Figuras 20-a y 20-b retratos con lápices de colores realizados por los maestros de grupo.

3) CÓMO APLICARON LOS MAESTROS DE GRUPO LA ACTIVIDAD CON SUS ALUMNOS EN BASE A LA TRANSVERSALIDAD

3-A) APLICACIÓN DE LA ACTIVIDAD CON LOS ALUMNOS POR PARTE DE LOS MAESTROS DE GRUPO

EJEMPLO 1

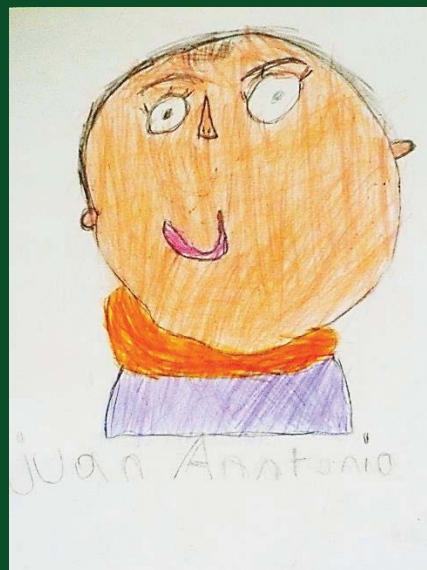
Profesor: Nereyda Martínez Guzmán

Grado: 2° grado

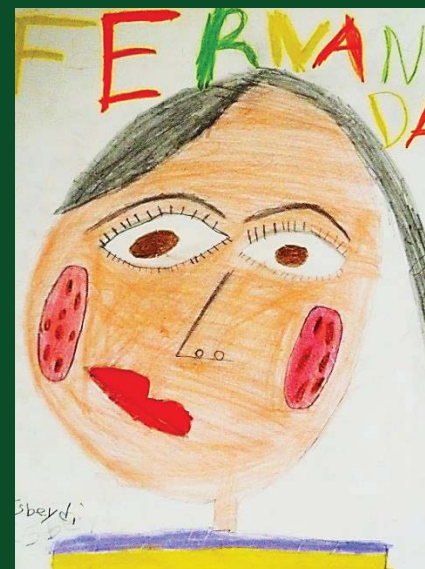
Asignatura: Formación cívica y ética

Tema: las emociones. Aprender a reconocerlas y expresarlas

Actividad: Por parejas de afinidad, observando a su compañero(a), los niños dibujaron con lápices de colores, la emoción que percibían en el otro. Con respeto, se socializaron y expusieron los trabajos en el grupo (Figuras 21-a y 21-b).



21-a



21-b

Figuras 21-a y 21-b ejemplos de la aplicación que hizo la maestra de grupo con sus alumnos sobre la representación y la expresión de emociones.

EJEMPLO 2

Profesor: Federico Martínez Hernández

Grado: 5° grado

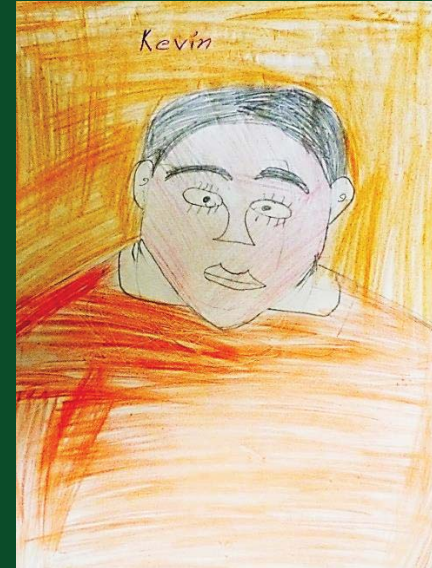
Asignatura: Formación cívica y ética

Tema: Valores, el valor de la amistad

Actividad: Se trabajó por pares de amigos, reconociendo frente a frente cualidades del otro y ofreciéndole como regalo un retrato (Figuras 22-a y 22-b)



22-a



22-b

Figuras 22-a y 22-b ejemplos de retratos aplicados por el maestro de grupo con el tema del valor de la amistad.

Transversalidad: En ambos ejemplos, se trabajaron valores como el de la amistad y el respeto, la empatía y el reconocimiento y la expresión de las emociones.

EJERCICIO 5: MÁSCARAS CON PAPEL DE BAÑO

1) CÓMO HIZO EL ARTISTA-DOCENTE LA ACTIVIDAD CON LOS NIÑOS

1-A) Actividad: Móvil de máscaras de los colores humanos

- **Grado:** 5° grado
- **Asignatura:** Geografía Bloque III (p.139), Ciencias naturales, Bloque II (p.107), Formación cívica y ética, Bloque I (p.191) y Bloque III (P. 173 y p. 193) del programa de estudios 2011 de la SEP.
- **Tema:** Diversidad de poblaciones humanas en el mundo
- **Objetivos y aprendizajes:**
 1. Mostrar a los alumnos, en base a conocimientos científicos, que no existen razas humanas sino diferentes tipos de piel.
 2. Reflexionar sobre nuestro origen humano (todos venimos de África) y sobre la población en México.
 3. Reflexionar sobre cómo somos físicamente y qué pensamos y sentimos sobre ello
 4. Conocer diversos tipos de máscaras y sus funciones en la cultura humana.
 5. Aprender a realizar, en equipo, máscaras en relación a 5 diferentes colores o tipos de piel (Negra, amarilla, blanca, cobriza, mestiza).
 6. Aprender a hacer un móvil de alambre con las máscaras.

▪ **Actividades:**

1. Ver con los niños diferentes imágenes de máscaras y sus funciones en las culturas humanas.
2. Explicar a los niños que existe un pigmento de la piel en nuestro organismo que se llama melanina (sustancia que da color). Este pigmento, para protegernos del sol o del frío, hace que nuestra piel se oscurezca o se aclare según el clima en el cual vivimos. Esto no sucede de un día para otro sino a través de miles de años. Se cree que todos los seres humanos venimos de África y el color de la piel fue adaptándose a los cambios climáticos (Figuras).
3. A partir de esta idea sobre los diferentes colores de piel, los niños realizarán, por equipos, 5 máscaras y un móvil en 2 o 3 sesiones con las características del color de piel que existen entre los humanos según su geografía: más blanca o rosada en Europa y América del norte, más morena en Latinoamérica, todavía más oscura en África y América del norte, pálida amarilla en Asia, y mestiza cuando se mezclan dos colores de piel. Esto por supuesto es una generalidad pero se encuentran diferentes tipos de piel en todos los lugares del mundo.
4. Se discutirá en clase sobre lo que nos hizo reflexionar el ejercicio y se aplicará un cuestionario-evaluación.

- **Materiales:** cartón corrugado, cutter/navaja, papel de baño, pegamento blanco (bastante), pinturas acrílicas, pincel, godete, estambre negro, café, amarillo y naranja, estropajo, alambre galvanizado, pinzas para alambre, laca transparente brillante.

Proceso de realización:

1. Se les pasa a los alumnos el siguiente PowerPoint sobre la diversidad en las poblaciones humanas explicándoles que el color de la piel en el hombre depende de un pigmento llamado melanina que se adapta a los climas del mundo para proteger dicha piel. Se les pide hacer una máscara y un móvil por equipos con los diferentes colores de piel humanos (Figuras 23-a a 23-f).

23-a

DIVERSIDAD DE POBLACIONES HUMANAS EN EL MUNDO

23-b

¿QUÉ VES DE COMÚN EN LAS SIGUIENTES IMÁGENES?



23-c

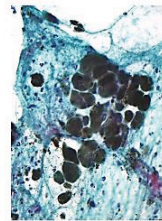
¿QUÉ TE HACEN PENSAR ESTAS DOS IMÁGENES ?



23-d

EL PIGMENTO DE LA MELANINA

En base a conocimientos científicos, se sabe que no existen razas humanas sino diferentes tipos y colores de piel que varían según la melanina. La melanina es un pigmento que se halla en la mayor parte de los seres vivos.



23-e

No existen diferentes razas en la especie humana sino diferentes colores de piel cuyo color se adaptó, a través de miles de años, a las diferentes condiciones climáticas del planeta.

El origen geográfico de la especie humana es el sur de África. Todos venimos de África.



23-f

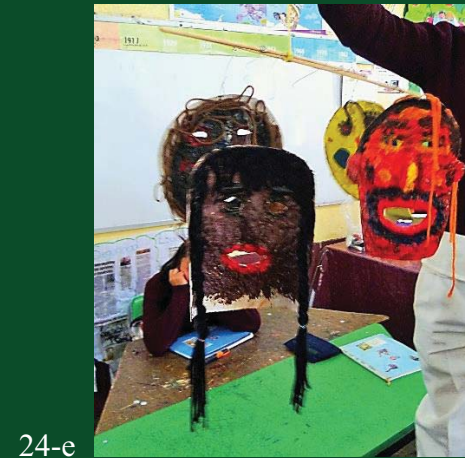
Máscaras y móvil



Figuras 23-a, 23-b, 23-c, 23-d, 23-e y 23-f PowerPoint sobre las diversas poblaciones humanas en el planeta

2. Los niños dibujarán sobre un cartón de caja la silueta de la máscara que quieren realizar.
3. Con la ayuda del profesor, recortarán la forma de la máscara, ahuecando ojos y boca.
4. Con pegamento blanco diluido en agua (1 medida de pegamento por 2 de agua), los niños mojarán pedazos de papel de baño en el pegamento diluido y con la masa que logren, irán cubriendo el cartón de su máscara, buscando darle volumen y expresión. Se dejara secar durante unos días (Figuras 24-a y 24-b).

5. Ya completamente seca la máscara, se pintará y decorará de acuerdo al tema trabajado (aquí los diferentes colores humanos) con las pinturas y el estambre de colores. De preferencia se la dará una capa de laca brillante en aerosol (Figura 24-c).
6. En equipo construirán el móvil con diferentes máscaras (Figuras 24-d y 24-e).



Figuras 24-a, 24-b, 24-c, 24-d y 24-e proceso de realización de los móviles con las máscaras de los colores humanos

Transversalidad: Se trabajó transversalmente con el móvil de las máscaras de los colores humanos, ciencias naturales (biología), geografía y formación cívica y ética

2) CÓMO EXPLICÓ Y APLICÓ EL ARTISTA-PROFESOR LA ACTIVIDAD ARTISTICA A LOS MAESTROS DE GRUPO EN BASE A LA TRANSVERSALIDAD

2-A) EXPLICACIÓN A LOS MAESTROS DE GRUPO

Se les pasó a los maestros de grupo el siguiente PowerPoint (Figuras 25-a, 25-b, 25-c, 25-d y 25-e) con ejemplos de máscaras de diferentes Estados de la República y sus tradiciones o historia y con ese tema se trabajó con ellos (Figuras 26-a, 26-b y 26-c).

GUERRERO, DANZA DE LOS
MURCIÉLAGOS



25-a

MICHOACÁN, DANZA DE LOS VIEJITOS



25-b

OAXACA



25-c

PALENQUE, CHIAPAS



25-d

TEOTIHUACÁN, ESTADO DE MÉXICO



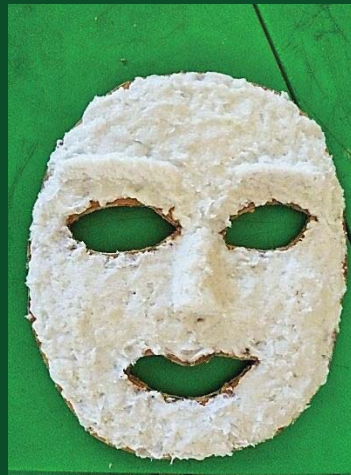
25-e

Figuras 25-a, 25-b, 25-c, 25-d y 25-e PowerPoint sobre diferentes tipos de máscaras tradicionales y de rituales en México

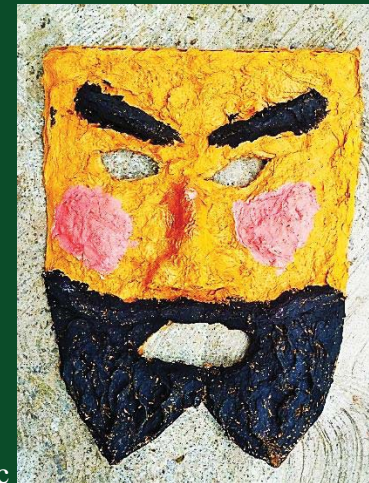
2-B) EJEMPLOS DE TRABAJOS REALIZADOS POR LOS MAESTROS



26-a



26-b



26-c

Figuras 26-a, 26-b y 26-c ejemplos y procesos de máscaras realizadas por los maestros de grupo

3) CÓMO APLICARON LOS MAESTROS DE GRUPO LA ACTIVIDAD CON SUS ALUMNOS EN BASE A LA TRANSVERSALIDAD

Grado: 2° grado

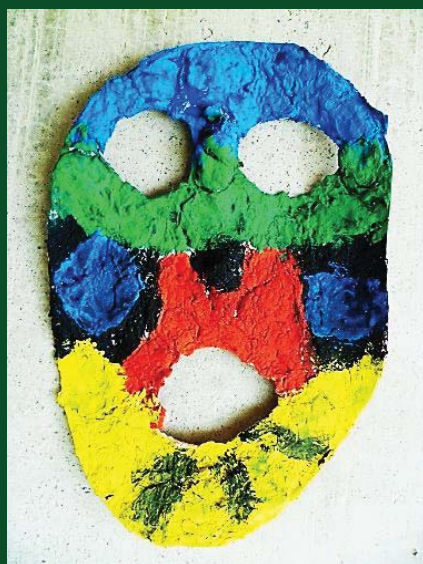
Asignatura: Exploración de la naturaleza y de la sociedad, Bloque III, p.111. Programa de estudio 2011 de la SEP.

Tema: Costumbres, fiestas y tradiciones de mi comunidad y del país

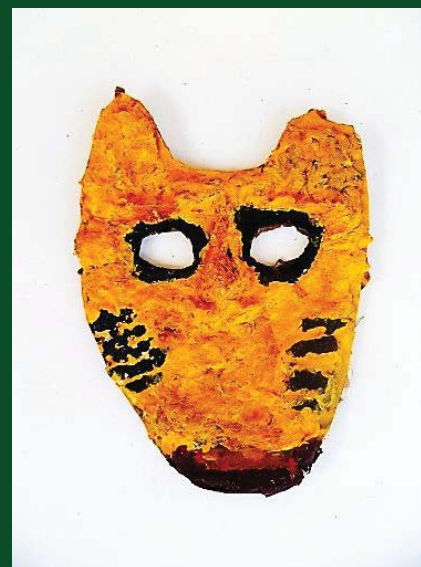
Objetivos y aprendizajes:

1. Aprender costumbres y tradiciones de otros lugares del país.
2. Conocer cambios en costumbres y tradiciones de su comunidad y del país.
3. Aprender a realizar una máscara en papel maché a partir de ejemplos de diversas máscaras tradicionales de México.

Actividad: Realizar una máscara inspirada en ejemplos de máscaras tradicionales de diferentes estados de la República.



27-a



27-b

Figuras 27-a y 27-b ejemplos de máscaras realizados por los niños de 2° grado con el tema de costumbres, fiestas y tradiciones de México.

Transversalidad: los alumnos conocieron máscaras, rituales y tradiciones de diferentes partes del país y del mundo y desarrollaron su expresividad y creatividad al realizar su propia máscara.