

**UNIVERSIDAD DE CIENCIAS
Y ARTES DE CHIAPAS**

FACULTAD DE ARTES

ELABORACIÓN DE TEXTO

**PEDAGOGÍA DEL ARTE EN EDUCACIÓN
SECUNDARIA. ANÁLISIS A LOS
CONTENIDOS DE LA MATERIA DE
EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN SEGUNDO
GRADO**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

**LICENCIADO EN GESTIÓN Y
PROMOCIÓN DE LAS ARTES**

PRESENTA

**CARLOS PATRICIO RODRÍGUEZ
HERNÁNDEZ**

ASESOR

LIC. JORGE ALBERTO ZÁRATE GODINES



Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

06 de noviembre de 2024



UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS
SECRETARÍA GENERAL
DIRECCIÓN DE SERVICIOS ESCOLARES
DEPARTAMENTO DE CERTIFICACIÓN ESCOLAR
AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas
06 de Noviembre de 2024

C. CARLOS PATRICIO RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ

Pasante del Programa Educativo de: LICENCIATURA EN GESTIÓN Y PROMOCIÓN DE LAS ARTES

Realizado el análisis y revisión correspondiente a su trabajo recepcional denominado:

"Pedagogía del Arte en Educación Secundaria. Análisis a los Contenidos de la Materia de
Educación Artística en Segundo Grado."

En la modalidad de: Elaboración de Textos

Nos permitimos hacer de su conocimiento que esta Comisión Revisora considera que dicho documento reúne los requisitos y méritos necesarios para que proceda a la impresión correspondiente, y de esta manera se encuentre en condiciones de proceder con el trámite que le permita sustentar su Examen Profesional.

ATENTAMENTE

Revisores

Firmas:

Mtra. Tania Ramos Pérez

Lic. María Elena Prado Díaz

Lic. Jorge Alberto Zárate Godines

c. c. p. Expediente



DEDICATORIA

A Dios, por acompañarme a lo largo del camino.

A mis queridos padres, por su amor y apoyo incondicional.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1 PROCESO METODOLÓGICO Y APARTADO CRÍTICO	3
PALABRAS PRELIMINARES.....	3
1.1 PROCESO METODOLÓGICO.....	3
1.2 PAULO FREIRE.....	5
1.2.1 LA ESCUELA DEMOCRÁTICA.....	5
1.2.2 LA EDUCACIÓN BANCARIA Y LA EDUCACIÓN LIBERADORA.....	6
1.2.3 EL DIÁLOGO.....	10
1.2.4 LA PRAXIS.....	11
1.2.5 LA ENSEÑANZA Y LAS RELACIONES ENTRE LOS EDUCADORES Y EL EDUCANDO.....	13
1.2.6 INVESTIGACIÓN DE LA TEMÁTICA GENERADORA SIGNIFICATIVA.....	17
1.2.6.1 UNIDAD EPOCAL.....	18
1.2.6.2 UNIVERSO TEMÁTICO.....	18
1.2.6.3 SITUACIÓN LÍMITE.....	19
1.2.6.4 UNIVERSO MÍNIMO TEMÁTICO.....	20
1.2.6.5 CODIFICACIÓN.....	21
1.2.6.6 DESCODIFICACIÓN.....	22
1.3 PEDAGOGÍA DEL ARTE.....	23
1.3.1 EL ARTE COMO CONOCIMIENTO, SIGNO Y REPRESENTACIÓN ESTÉTICA.....	23
1.3.1.1 ARTE COMO CONOCIMIENTO Y REPRESENTACIÓN.....	24
1.3.1.2 LA REPRESENTACIÓN COMO SIGNO.....	26
1.3.2 PEDAGOGÍA DEL ARTE.....	28
1.3.3 PARADIGMAS CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN EN ARTES.....	30
1.3.3.1 EL ACADEMICISMO.....	31

1.3.3.2 EXPRESIÓN LIBRE O AUTOEXPRESIONISMO	31
1.3.3.3 LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO DISCIPLINA	32
1.3.3.4 EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y DESARROLLO COGNITIVO	34
1.3.3.5 ABORDAGEM O PROPUESTA TRIANGULAR.....	35
1.3.3.6 EL MANHATTANVILLE MUSIC CURRICULUM PROJECT.....	35
1.3.4 EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA	36
1.3.4.1 EVALUACIÓN EN ARTE	37
CAPÍTULO 2 EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA SEGUNDO GRADO EN LA SECUNDARIA DEL ESTADO NARCISO MENDOZA DE CINTALAPA, CHIAPA	39
PALABRAS PRELIMINARES	39
2.1 LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN MÉXICO	40
2.2 LOCALIZACIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO	42
2.3 ESTUDIO SOBRE OPINIÓN DE ALUMNOS CON RESPECTO A LA MATERIA DE ARTES..	44
2.4 POSTURA DOCENTE	53
CONCLUSIÓN.....	55
FUENTES	58
ANEXOS	60

INTRODUCCIÓN

La pedagogía del arte ha sido cultivada o estudiada sobre todo por profesionales de las artes, como músicos, artistas visuales, bailarines, entre otros, sin embargo, también se ha tratado desde la psicología, la sociología y la filosofía. En gestión cultural más o menos se han interesado por abordarla, lo que puede deberse a: su reciente profesionalización; al concepto amplio de cultura usado por la mayoría de los agentes dentro de ella, proveniente de la antropología; por preocuparse por otros temas causando poco interés en la pedagogía.

El presente trabajo, titulado *Pedagogía del arte en educación secundaria. Análisis a los contenidos a la materia de educación artística en segundo grado*, pretende ocupar un espacio en el estudio de la pedagogía del arte desde la gestión cultural. Su objetivo es analizar cómo se lleva a cabo la enseñanza de las artes en la Escuela Secundaria del Estado Narciso Mendoza de Cintalapa, Chiapas, en segundo grado y efectuar una serie de recomendaciones de acuerdo a la pedagogía liberadora o democrática de Paulo Freire. Para tal propósito también se exponen las perspectivas de los estudiantes, profesora y director sobre la materia, el modo en que se desarrolla y su percepción referente a lo que se ha dado en llamar la Nueva Escuela Mexicana (2021 – 2022), cuyo objetivo es que la educación se base “en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva” (SEP, 2022, p. 9), cuidando y respetando a las niñas, niños y adolescentes. “La tarea principal de la educación en la Nueva Escuela Mexicana es propiciar que niñez y juventud, junto con sus profesoras y profesores, vayan al encuentro de la humanidad de las otras y los otros, entendidos en su diversidad” (SEP, 2022, p. 9).

Para desarrollar el marco teórico del cual se desembocan las recomendaciones, se ha considerado lo defendido por Paulo Freire, Ana Lucía Frega, F. Graeme Chalmers, Lucina Jiménez, entre otros. A fin de conocer las opiniones y/o método de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, profesora y director respecto a la materia de educación artística se han efectuado entrevistas, encuestas, además de observaciones

El estudio está dividido en dos capítulos. El primero que se titula *Proceso metodológico y aparato teórico*, expone el camino que se siguió para poder terminar el proyecto, es decir, su trayecto metodológico, al igual que las teorías e ideas de los autores mencionados con

anterioridad, como la pedagogía democrática o liberadora de Paulo Freire y las ideas sobre pedagogía del arte de Ana Lucia Frega, etc.

El segundo capítulo, llamado *Educación artística para segundo grado en la Secundaria del Estado Narciso Mendoza de Cintalapa, Chiapas*, Está dividido en cuatro partes: La educación artística en México, localización del centro educativo, estudio sobre opinión de los alumnos respecto a la materia de artes y la postura docente. En la primera sección se esbozan los antecedentes de la educación artística en México, las reformas que la hicieron posible, las instituciones que gestionan a nivel nacional (SEP, INBAL, etc.), organismos estatales (CONECULTA, UNICACH, UNAM, Universidad Descartes, entre otros), grupos independientes, problemas en su aplicación (planteamientos incorrectos dentro del sistema educativo, especialización en una sola área, problemas materiales, etc.). En la segunda, se localiza geográficamente a escuela, se describe sus condiciones materiales, número de estudiantes, problemas de implementación observados, el juicio del director sobre el tema en cuestión y su crítica de la Nueva Escuela Mexicana. En la tercera, se exhiben las preguntas de la encuesta realizada a los estudiantes de segundo grado, así como las respuestas obtenidas, las cuales se representan con gráficas. En la cuarta parte, se da a conocer la postura de la docente encargada de impartir la asignatura en la institución respecto a la misma y a la Nueva Escuela Mexicana, etc.

Al final se ofrece algunas reflexiones y recomendaciones a partir de lo propuesto por Paulo Freire, para que la institución pueda mejorar su práctica educativa en artes. Se espera que el estudio sea del agrado de los lectores y que despierte inquietudes en torno a la pedagogía del arte, sobre todo en contextos rurales como el presentado.

CAPÍTULO 1

PROCESO METODOLÓGICO Y APARTADO CRÍTICO

PALABRAS PRELIMINARES

Al momento de tener inquietudes y embarcarse a resolverlas investigando, se presentan muchas peripecias que diversifican y enriquecen la formación. Dar cuenta de todo ello, es la finalidad de este primer capítulo, el cual está dividido en tres partes: el proceso metodológico, la teoría de Paulo Freire y la pedagogía del arte. En la primera se narra el curso que llevó el trabajo para concretarse, se explican los motivos que llevaron a situarse dentro de la Comunidad de Lázaro Cárdenas, de Cintalapa, Chiapas, así como su objetivo, los autores que se usan para sustentarla, entre otras cuestiones. En la segunda, se explica la pedagogía de la liberación o democrática defendida por Paulo Freire. En la última, se desarrolla qué se entiende por arte, qué es la pedagogía del arte, cuáles son los paradigmas curriculares más utilizados y cómo se evalúa al arte; con ese fin, se acogieron a diversos investigadores, como Ana Lucia Frega, Lucina Jiménez, Ana Colorado, Andrea Giráldez, Lucia Pimentel, Imanol Aguirre, F. Graeme Chalmers, etc.

1.1 PROCESO METODOLÓGICO

El interés por este estudio surge por la condición de nacimiento. Al haber nacido el autor en Cintalapa, Chiapas, además de tener recuerdos de la Escuela Secundaria Narciso Mendoza, del mismo municipio, se presentaba la predisposición para desarrollarla. En efecto, desde el comienzo de la licenciatura había un interés profundo, aunque con divagues e ideas poco claras, por abordar algo relacionado a su lugar de origen, los espacios que lo conforman y de los cuales ha participado desde pequeño.

Posteriormente, por motivos propios de la licenciatura, se elaboró una propuesta de investigación para trabajo final: elaboración de texto. Después de un tiempo pensando y ordenando ideas, se decidió focalizarla dentro de la Escuela Secundaria Narciso Mendoza.

Ahora bien, por la cercanía con la docencia, dada las características de la licenciatura y optativas de especialización, se optó por desarrollarla a partir de la pedagogía del arte.

Al momento de encontrar el tema e identificar qué posible teoría podría darle sustento, se prosiguió a delimitarla más y pensar bien el propósito de la misma, es decir, trataba de obtenerse un fin menos ofuscado. Fue así que se pensó en un inicio efectuar una propuesta pedagógica para impartir de manera más eficiente la materia de artes en la Escuela Secundaria del Estado Narciso Mendoza. No obstante, por sugerencia de asesores, se redujo a analizar la enseñanza artística materializada en la instituto, para terminar con algunas reflexiones y recomendaciones que puedan mejorar su práctica.

Para conseguirlo tuvo que investigarse mucho sobre pedagogía del arte, puesto que en ese momento aún los conocimientos del tema eran muy vagos y escasos. Enfrascándose en el estado del arte, se encontró a Ana Lucía Frega, María Acaso, Vigotsky, Juan Acha, Howard Gardner, Edith Litwin, Eliot Eisner, Allan Kaprov, José Valenciano Plaza, entre otros. Al término, decidió basarse en ideas propuestas por Frega, Acaso, Gardner y Vigotsky, no obstante, durante la elaboración del marco teórico y tras consejos se acogieron planteamientos de Paulo Freire, además de aludir a Gardner. Encontrarse con el originario de São Paulo, Brasil, fue toda una odisea bastante enriquecedora: *Cartas a quién pretende enseñar*, *Pedagogía del oprimido*, *Sobre la acción cultural*, *La educación como práctica de la libertad*, *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, etc., han aportado a esta investigación. Por otro lado, para pedagogía en artes se presentan los textos: *Pedagogía del arte* (Frega), *Arte, educación y diversidad cultural* (Graeme Chalmers), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (Lucina Jiménez et al.) y *Retos de la educación artística en el siglo XXI en México* (Ana Colorado).

De modo paralelo, se efectuaron entrevistas al director de la institución y a la profesora encargada de la asignatura para conocer su metodología, lo que piensan de la enseñanza artística y su postura frente a la Nueva Escuela Mexicana. A su vez, se llevaron a cabo una encuesta hacia los estudiantes de los dos grupos (A y B) del segundo grado, con el propósito de comprender como vivifican las clases de artes y su interés al respecto. También se hicieron observaciones durante las lecciones y recorridos alrededor de las instituciones para entender más el contexto en el que trabajan. Esto, como ya se dijo, con la intención de proporcionar reflexiones y sugerencias a partir de lo teorizado por Paulo Freire.

1.2 PAULO FREIRE

El vilipendiado y alabado, Paulo Freire -como rememora Rosa María Torres en el prólogo a *Cartas a quién pretende enseñar*-, ha dejado un legado importantísimo para la pedagogía latinoamericana, la cual defendía como transformadora y buscadora del “ser más” humano. El interés aquí es aclarar algunas ideas suyas que al dilucidándolas y enraizándolas a esta propuesta, posibiliten plenamente la libertad creadora de los estudiantes del segundo grado de la Secundaria del Estado Narciso Mendoza de Cintalapa, Chiapas.

1.2.1 LA ESCUELA DEMOCRÁTICA

El *método Freire*, como también se le suele llamar, se relaciona con lo que el autor llama la escuela democrática, progresista posmoderna, liberadora o revolucionaria (a lo largo del texto se usaran como sinónimos). Como él mismo fue cuidadoso al momento de explicar de qué iba su método, se parte diciendo (siguiéndolo) que la educación en un primer momento no puede sino entenderse como un quehacer humano, un quehacer “que se da en el tiempo y en el espacio, entre los hombres, unos Con los otros” (1972, p. 19), en su capacidad de ser seres inconclusos.

Si la educación es un quehacer humano, entonces se precisa de una definición del ser humano. Freire entiende al humano como un ser inacabado en constante interacción con el mundo, pero no con un mundo apartado de él, ni con un mundo sin él, sino más bien en relación con él, un ser humano-mundo. Dice: “La posibilidad de admirar el mundo implica estar no solamente en él sino con él. Estar *con* es estar abierto al mundo, captarlo y comprenderlo; es actuar de acuerdo con sus finalidades para transformarlo” (Freire, 1972, p. 20). En ese intercambio, la humanidad transforma al mundo y el mundo transforma a la humanidad. El humano “es un ser de la praxis, porque admira el mundo y por ello lo objetiva; porque capta y comprende la realidad y la transforma con su acción-reflexión” (Freire, 1972, p. 20).

El ser humano se diferencia de otros animales por ser histórico, el animal por el contrario, es un ser ahistórico, incapaz de problematizarse en el mundo y con él. “El hombre, por el contrario, porque es “conciencia de sí” y conciencia del mundo, porque es un cuerpo

consciente, vive una relación dialéctica entre la determinación de sus límites y su libertad” (Freire, 1972, p. 68). El animal al no ser histórico no puede superarse más allá de los límites que la naturaleza le brinda, mientras que el ser humano es capaz de hacerlo y transformarse con el mundo, pues “a través de su permanente quehacer transformador de la realidad objetiva, el hombre simultáneamente crea la historia y se hace un ser histórico-social” (Freire, 1972, p. 71), que se enfrenta a su realidad objetiva y subjetivamente.

El ser humano, al ser sujeto de praxis, también es sujeto de búsqueda, de una búsqueda permanente. “No podría existir el hombre sin la búsqueda, como tampoco existiría la búsqueda sin el mundo. Hombre y mundo, mundo y hombre, “cuerpo consciente”” (Freire, 1972, p. 21). Dicha búsqueda implica un sujeto, un punto de partida y un objetivo. Si el sujeto es el ser humano, el punto de partida “está en el hombre mismo. Pero, como no hay hombre sin mundo, el punto de partida de la búsqueda se encuentra en el hombre-mundo, esto es, en el hombre en sus relaciones con el mundo y con los otros” (Freire, 1972, p. 22). Esencialmente se presentan dos objetivos: el primero y el más primordial es el “ser más”, la humanización; el segundo se muestra como el impedimento del primero, es decir, la deshumanización. “Ambas, humanización y deshumanización, son posibilidades históricas del hombre como un ser inconcluso y consciente de su inconclusión. Solamente la primera, sin embargo, constituye su verdadera vocación. La segunda, por el contrario, es la distorsión de la vocación” (Freire, 1972, p. 23), una distorsión que se lleva a cabo en un determinado contexto donde el ser humano ya no es un “ser para sí”, sino más bien, un “ser para otro”.

1.2.2 LA EDUCACIÓN BANCARIA Y LA EDUCACIÓN LIBERADORA

Para educación, Freire igual parte del *ser más* y su distorsión, es decir, de la humanización y la deshumanización, diferenciando entre educación liberadora (democrática, concientizadora, posmodernamente progresista, humanizante, revolucionaria, del oprimido) y educación bancaria (antidemocrática, reaccionaria o posmodernamente reaccionaria, deshumanizante, conservadora del *status quo*, opresora), recalando que:

“una educación sólo es verdaderamente humanista si, en lugar de dar fuerza a los mitos con los cuales se pretende mantener el hombre deshumanizado, se esfuerza en el sentido de desvelamiento de la realidad. Desvelamiento en el cual el hombre vaya existenciando su real

vocación -la de transformar la realidad. Si por el contrario, la educación enfatiza los mitos y se encauza en el camino de la adaptación del hombre a la realidad, no puede esconder su carácter deshumanizador” (Freire, 1972, p. 23).

¿Pero qué es la educación bancaria? Es “la que hace del proceso educativo un acto permanente de “depositar” contenidos. Acto en el cual el depositante es el educador y el depositado es el educando” (Freire, 1972, p. 23). La educación bancaria por considerar al educando como mero recipiente, es narradora, discursiva, disertadora de contenidos que “tienden a petrificarse o a transformarse en algo inerte, sean estos valores o dimensiones empíricas de la realidad. Narración o disertación que implica un sujeto —el que narra— y objetos pasivos, oyentes —los educandos” (Freire, 2005, p. 77). Dicha actitud se muestra como ajena a la realidad, a la experiencia existencial de los estudiantes, pues el papel esencial es del educador, considerado como único sujeto real, a pesar de fungir como agente de un verbalismo insípido.

Freire hace alusión del educando como una olla en la cual el educador que participa de la concepción bancaria va depositando ideas, o sea, un mero recipiente con conceptos de un mundo que le es ajeno. El docente bancario los considera ignorantes, por lo mismo debe llenarlos con conocimientos y “el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan” (Freire, 2005, p. 78). Esto desemboca en un problema, dado que el alumno entra en rol pasivo, de reposo, donde se considera su conciencia algo vacío. Desde este tipo de educación se aliena, fija y hace invariable la ignorancia, negando el proceso de búsqueda.

La educación bancaria concibe al ser humano como autómatas, manifiesta una dicotomía entre él y el mundo, no busca transformar la realidad sino acomodarse a ella; el ser humano es estimado por consiguiente ahistórico. Concibe la conciencia como algo mecánico, especializado o que llega a serlo. Es de esta pedagogía preocuparse por varios tipos de controles (de lectura, evaluaciones, indicaciones bibliográficas, etc.), enraizando una jerarquía entre maestros y alumnos en su comunicación que sirve a los opresores para ejercicios de dominación; en pocas palabras, es reaccionaria. Sin embargo, menciona Freire, tal condición conlleva contradicciones que pueden arrastrar a los educandos hacia un enfrentamiento con dichos contenidos, despertarlos.

Por su parte, la educación democrática niega la concepción abstracta del ser humano, no lo considera aislado, desligado del mundo o viceversa. Lo entiende histórico, que está siendo, inacabado. Su actividad reflexiva sucede en relación con él, con intención profunda, creadora y no domesticada.

La educación democrática o problematizadora comprende que la conciencia porta una intencionalidad, por lo que niega los comunicados viviendo la comunicación, dejando de ser un “acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir «conocimientos» y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación «bancaria», sino ser un acto cognoscente” (Freire, 2005, p. 91), donde el objeto cognoscible es mediador entre sujetos cognoscentes.

La educación problematizadora, en lugar de servir a la dominación sirve a la liberación y trabaja para superar las contradicciones entre educador y educando. En ese sentido es propiciadora del diálogo como situación gnoseológica en la que ambos construyen conocimientos. Por tanto, educador y educando ya no son, pues se vuelven educador-educando o educando-educador, relación transversal donde aprenden y enseñan en conjunto. Este tipo de educación resulta en:

- a) No más un educador del educando;
- b) no más un educando del educador;
- c) sino un educador-educando con un educando-educador.

Lo que significa:

- 1) que nadie educa a nadie;
- 2) que nadie se educa solo;
- 3) que los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo (Freire, 1972, p. 26).

Ambos, educador y educando, son siempre sujetos cognoscentes. De modo que el educador transforma su saber en el de los estudiantes, que como seres capaces de investigar en relación dialógica con el educador, transforman su saber en uno cada vez más crítico. En virtud de ello, en una educación posmodernamente progresista “el papel del educador problematizador es el de proporcionar, conjuntamente con los educandos, las condiciones para que se dé la superación del conocimiento al nivel de la «doxa» por el conocimiento verdadero,

el que se da al nivel del «logos»” (Freire, 2005, p. 94). Entre más problematizan su situación más desafiados se sienten, causando obligación por responder a dicho desafío.

La concepción humanista y liberadora no dicotomiza al ser humano del mundo. Tampoco impide la búsqueda del “ser más” porque “Estimula la creatividad humana. Tiene una visión crítica del saber; y sabe que éste se encuentra sometido a condicionamientos histórico-sociológicos. Sabe que no hay saber sin la búsqueda inquieta, sin la aventura del riesgo de crear” (Freire, 1972, p. 25), por lo tanto, cuestiona la relación ser humano-mundo. Busca generar capacidad crítica ante el mundo a estudiantes y profesores, con el objetivo de problematizarlo desde su apropiación:

“En lugar de una conciencia “cosa”, la concepción humanista entiende, con los fenomenólogos, la conciencia como un despegarse del hombre hacia el mundo. No es un recipiente que se llena, es un ir hacia el mundo para captarlo. Lo propio de la conciencia es estar dirigido a algo. La esencia de su ser es su intencionalidad (*intentio, inintendere*) de ahí que toda conciencia sea siempre conciencia de” (Freire, 1972, p. 26 - 27).

Mientras en la educación bancaria se domestica la conciencia y le da un rol pasivo, la concepción humanista busca su despertar y desarrollo, dado que “al desafiar a los educandos a través de situaciones existenciales concretas, intenta su mirada crítica hacia ellas, con la cual, lo que antes no era un percibido destacado en sí, ahora pasa a serlo” (Freire, 1972, p. 27 - 28).

La educación democrática, se transforma en praxis con intención de cambio, no acepta un futuro preestablecido y acoge al presente como dinámico, es decir, un movimiento que “parte de las relaciones hombre-mundo. De ahí que este punto de partida esté siempre en los hombres, en su *aquí*, en su *ahora*, que constituyen la situación en que se encuentran ora inmersos, ora emersos, ora insertos” (Freire, 2005, p. 98). El movimiento de búsqueda que se dirige al *ser más*, es la vocación ontológica de la humanidad que puede ser distorsionada resultando en deshumanización, en el *ser menos* producto del individualismo que suaviza las situaciones de opresión. Por tanto, la educación problematizadora persigue que las personas sometidas luchan por su emancipación.

1.2.3 EL DIÁLOGO

Un componente esencial para la educación democrática es el diálogo. En un comienzo se puede decir que el diálogo como necesidad existencial, sucede cuando profesor y alumnos se hablan entre sí y no uno al otro. El educador, en lugar de hablarle a los estudiantes, dialoga con ellos en relación transversal. Al respecto Freire afirma lo siguiente: “Si diciendo la palabra con que al *pronunciar* el mundo los hombres lo transforman, el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales” (2005, p. 107). El dialogo se diferencia del antidiálogo de la siguiente manera:

A más B = Diálogo

comunicación

intercomunicación

Relación de “simpatía” entre los polos en busca de algo. Matriz: amor, humildad, esperanza, fe, confianza crítica.

Antidiálogo

Relación de

A

“simpatía”

(sobre

Quebrada

(

B = comunicado

Matriz: desamor sin humildad, desesperanzado, sin fe, sin confianza, acrítico. (Freire, 1983, p. 104).

El antidiálogo asume una jerarquía de A sobre B. “En el antidiálogo se quiebra aquella relación de “simpatía” entre sus polos, que caracteriza al diálogo. Por todo eso, el antidiálogo no comunica. Hace comunicados” (Freire, 1983, p. 105). En el diálogo, los contenidos no son depositados ni tampoco permanecen inertes, se conciben y transforman constantemente desde la visión de los estudiantes inmersos en la reflexión.

Para que suceda el diálogo, recalca Freire, es necesario entrar en un clima amoroso hacia el mundo y a la humanidad. “No es posible la pronunciación del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no existe amor que lo infunda. Siendo el amor fundamento del

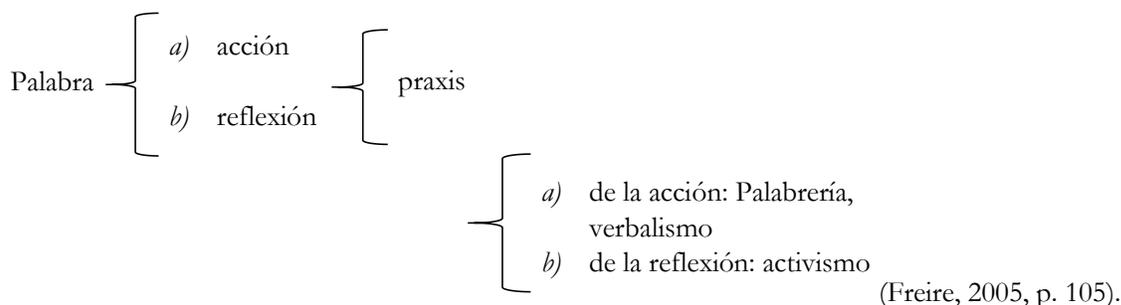
diálogo, es también diálogo” (Freire, 2005, p. 108). El dialogo es valentía y compromiso que se funda en la liberación de personas oprimidas. En tal sentido, también es primordial vivir la humildad. “La pronunciación del mundo, con el cual los hombres lo recrean permanentemente, no puede ser un acto arrogante” (Freire, 2005, p. 110). De igual manera, el educador democrático necesita tener fe en los seres humanos, en hacer y rehacer, en crear y recrear con el mundo. Por tanto, precisa esperanza que se encuentra “en la raíz de la inconclusión de los hombres, a partir de la cual se mueven éstos en permanente búsqueda” (Freire, 2005, p. 111). Por último, implica el respeto por la identidad de los participantes, por su capacidad de pensar en el transcurso de la enseñanza y el aprendizaje; “ambos solo se vuelven verdaderamente posibles cuando el pensamiento crítico, inquieto, del educador o de la educadora no frena la capacidad del educando de pensar o comenzar a pensar críticamente también” (Freire, 2005, p. 145 - 146).

El diálogo en la práctica educativa liberadora solo puede ser posible cuando los sujetos se sumergen en un pensar verdadero, crítico, que no dicotomiza al ser humano y al mundo. “Éste es un pensar que entiende la realidad como “un proceso, que la capta en constante devenir y no como algo estático. Una tal forma de pensar no se dicotomiza a sí misma de la acción y se empapa permanentemente de temporalidad, a cuyos riesgos no teme” (Freire, 2005, p. 112). Como resultado de ello, la dialogicidad inicia cuando el profesor se pregunta sobre el asunto que tratará con los estudiantes; principia desde el contenido programático que “no es una donación o una imposición -un conjunto de informes que han de ser depositados en los educandos-, sino la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste le entregó en forma inestructurada” (Freire, 2005, p. 113). Implica tanto los contenidos en los cuales se realiza, como su exposición consumada por educadores y estudiantes.

1.2.4 LA PRAXIS

La praxis comprende dos dimensiones: la acción y la reflexión. “No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión [...] De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo” (Freire, 2005, p. 105). La palabra que es pura reflexión y no procura la acción deviene en verbalismo alienado y alienante. “Es una palabra hueca de la

cual no se puede esperar la denuncia del mundo, dado que no hay denuncia verdadera sin compromiso de transformación, ni compromiso sin acción” (Freire, 2005, p. 106). Por otra parte, si se hace hincapié en la acción ignorando la reflexión, la palabra resulta mero activismo. “Éste, que es acción por la acción, al minimizar la reflexión, niega también la praxis verdadera e imposibilita el diálogo” (Freire, 2005, p. 106).



Paulo Freire subraya el hecho de que la existencia humana no puede ser muda, silenciosa, ni llenarse con palabras falsas, sino verdaderas (reflexión, acción), que cambien al mundo. “Existir, humanamente, es «pronunciar» el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento” (Freire, 2005, p. 112). El objetivo de la praxis es transformar al mundo, en tanto que es palabra verdadera es derecho de todos los seres humanos y no solo de unos cuantos escogidos, dado que “nadie puede decir la palabra verdadera solo” (Freire, 2005, p. 112).

El pensar verdadero, la palabra verdadera, acción y reflexión, se oponen al pensar ingenuo que ve a la historia como carga y considera que el presente debe ser algo normalizado y bien adaptado. En consecuencia, para la concepción liberadora de la educación, la praxis es un quehacer humano y todo quehacer es teoría y práctica. “En esta teoría de acción, dado que es revolucionaria, no es posible hablar ni de actor, en singular, y menos aún de actores, en general, sino de actores en intersubjetividad, en intercomunicación” (Freire, 2005, p. 167).

El fin de la praxis, se mencionó anteriormente, es la de transformar al mundo, sin embargo para la pedagogía revolucionaria es liberación, liberación de estudiantes oprimidos que se efectúa desde su conocimiento y reconocimiento para luchar por ella. En otras palabras, solo cuando se percaten que alojan al opresor, podrán encaminarse a construir una pedagogía

liberadora. “La pedagogía del oprimido, que no puede ser elaborada por los opresores, es un instrumento para este descubrimiento crítico: el de los oprimidos por sí mismos y el de los opresores por los oprimidos, como manifestación de la deshumanización” (Freire, 2005, p. 42 - 43). Liberación no puede dar pie a ser los nuevos opresores pues no sería liberación, sino por el contrario, liberar a oprimidos y opresores.

1.2.5 LA ENSEÑANZA Y LAS RELACIONES ENTRE LOS EDUCADORES Y EL EDUCANDO

En la educación posmodernamente progresista, el educando se apropia del contenido expuesto en el discurso del maestro como un acto de conocer enseñando que ambos vivifican. El docente que en verdad enseña es porque se ha apropiado de los contenidos que presenta. “Enseñar es así la forma que adopta el acto de conocimiento que el profesor o la profesora necesariamente realizan a fin de saber lo que enseñan para provocar también en los alumnos su acto de conocimiento” (Freire, 2005, p. 105). Todo el proceso es crítico, no mecánico.

Por ello, el estudiante necesita asumirse como tal. Esto recae en el hecho de que se reconozca como un ser capaz de conocer, de pensar en relación con otros. La enseñanza-aprendizaje es pues conocer, pero también reconocer.

“En el fondo, lo que quiero decir es que el educando se toma realmente educando cuando y en la medida en que conoce o va conociendo los contenidos, los objetos cognoscibles, y no en la medida en que el educador va depositando en él la descripción de los objetos, o de los contenidos” (Freire, 2005, p. 66).

Como enseñar implica la convivencia entre estudiantes y profesores, ésta debe basarse en el respeto, respeto que recae en el conocimiento de su contexto, de su situación existencial, pues “es un deber que la práctica educativa nos impone: sin esto, no tenemos acceso a su modo de pensar y difícilmente podremos, entonces, percibir lo que saben y cómo lo saben” (Freire, 2010, p. 101). Es importante porque permite entender su forma de hablar, sus condiciones sociales, de clase, culturales e históricas, posibilitándole al profesor, según su condición de clase, una mejor cercanía.

El proceso de enseñanza-aprendizaje requiere disciplina, la cual debe ser fomentada por el profesor desde su seriedad y compromiso por el aprendizaje y la libertad. El testimonio del docente posibilita que los estudiantes vayan disciplinándose y comprometiéndose con el proceso educativo sin la necesidad de imponérselos, cosa que contravendría con la opción democrática de la educación.

Que los alumnos pongan a prueba al profesor puede ser común durante la enseñanza y disciplina, pero no debe ofenderse, sino procurar que las opiniones se basen en crítica fundada. Por ello, debe estar atento a su práctica educativa, registrarla, observarla metódicamente para mejorarla junto con el lenguaje utilizado para sus alumnos. Tiene por obligación la tarea de aprender y mejorar su enseñanza con frecuencia, así como disponer de los recursos a su alcance para efectuarla. Si no logra realizarla es factible que sus estudiantes no logren asumirse como tales.

La disciplina que el profesor debe inculcar en los estudiantes pasa por el hábito de estudio, de aprender, enseñar y conocer comprometiéndose con el proceso, no como simple entretenimiento sin regla alguna ni como algo desagradable o molesto. Estudiar es acto placentero y exigente. “Es preciso pues que los educandos descubran y sientan la alegría que hay en él, que forma parte de él y que está siempre dispuesta a invadir a cuantos se entreguen a él” (Freire, 2005, p. 107). Es un proceso con técnicas, fines, expectativas, deseos, frustraciones e incesante lucha entre teoría y práctica, permisividad y autoritarismo.

El docente que se aparta de la educación bancaria profundiza en los contenidos que expone. Testimonia a los alumnos el deber de aprender e interesarse por lo que aprenden, haciendo visible la forma con que él aprende. “Es que la relación de conocimiento no termina en el objeto, esto es, la relación de un sujeto conocedor con un objeto cognoscible no es exclusiva. Se prolonga hasta otro sujeto, transformándose, en el fondo, en una relación sujeto-objeto-sujeto” (Freire, 2005, p. 148).

Es típico de la educación bancaria hacer lecturas pasivas en la que la interpretación del texto resulta casi una copia del mismo. La educación democrática por su parte, estimula la imaginación, los deseos y sentimientos por crear la propia inteligencia de los alumnos. En el transcurso de estudiar seriamente se genera una intimidad epistemológica con el texto que devela sus verdades. Esto sucede tras tomar distancia de él y luego acercársele para descubrirlo,

para aprehenderlo y no vulgarmente memorizarlo. Por tanto, como argumenta Freire, el lector también es creador del texto al pensarlo. La lectura es dialógica no solo por interpretarse en conjunto con los alumnos y sus diversos puntos de vista, sino también por la conversación en la intimidad de quién lo lee.

Así como el hábito de estudiar, de leer, el gusto por escribir es una importantísima labor dentro de la educación. En el acto de escribir se da un dinamismo entre pensamiento, lenguaje y realidad. Dicho proceso inicia con la reflexión y continúa con la escritura misma, hecho que no evita se siga pensando sobre lo reflexionado adentrándose más en él.

Durante el proceso de aprendizaje el profesor no debe desdeñar el sentido común, el saber popular o que emerge de experiencias socioculturales con el que parten los estudiantes, por el contrario, respetándolos tiene que partir de ellos para superarlos. Para poder llevar a cabo dicha acción, recalca Freire, es recomendable desafiarlos poniendo en duda sus conocimientos. “Lo que no es lícito hacer es esconder verdades, negar informaciones, imponer principios, castrar la libertad del educando o castigarlo, no importa cómo, si no acepta mi discurso, por las razones que sea; si rechaza mi utopía” (2005, p. 108 - 109). El docente que lucha por la escuela democrática respeta las posturas de los estudiantes aunque no se amolden a las suyas, porque eso recae en el respeto que hace del contexto cultural en el que se encuentra. “La localidad de los educandos es el punto de partida para el conocimiento que se van creando del mundo. «Su» mundo, en última instancia, es el primer e inevitable rostro del mundo mismo” (Freire, 2005, p. 110 - 111).

Si el educador no debe imponer tampoco tiene que caer en prácticas que transformen al estudiante en un ser inactivo, sin la capacidad de ejercer crítica. Es preferible ponerlo a prueba y no entregar fácilmente los contenidos. Para ello existe una tercera posición de actitud en la enseñanza “que es aquella en la cual el profesor o la profesora hace una pequeña exposición del tema y enseguida el grupo de estudiantes participa con ellos en el análisis de esa exposición” (Freire, 2005, p. 147). En ella el profesor expone una introducción del tema a tratar y más adelante reta a los alumnos a preguntarse sobre el tópico, a profundizar en él.

La enseñanza partiendo del sentido común debe considerar tanto lo local como lo global; en otras palabras, necesita comprender la realidad como una totalidad. Su misión es entender situaciones locales para un análisis posterior de problemas estatales, nacionales e

internacionales, como economía, violencia o política. Durante dicho proceso el profesor no es el único con derecho a hablar, aunque sea el guía en el aprendizaje, ni mucho menos cuenta con facultad ilimitada para decir todo lo que cree. Por el contrario, está obligado a propiciar la discusión entre todos.

La enseñanza es directiva y política, por tanto, el educador expresa la ideología de la que forma parte. Para Freire estas ideologías pueden ser reaccionarias o democráticas, no neutras. En el transcurso puede que los educandos expresen una ideología distinta a la del profesor, sin embargo, esto no debe recaer en faltas de respeto o estima, sino en la defensa seria de concepciones propias, ya que “es la mejor forma de enseñar, por un lado, el derecho a tener el deber de «pelear» por nuestras ideas, por nuestros sueños, y no solo aprender la sintaxis del verbo haber, y por el otro el respeto mutuo” (Freire, 2005, p. 101). Este respeto no es mentir sobre ideas socio-política o de vida en general. “Respetarlos significa, por un lado, darles testimonio de mi elección, defendiéndola; por el otro, mostrarles otras posibilidades de opción mientras les enseño, no importa qué...” (Freire, 2005, p. 101 - 102). Cuando la directriz del profesor se entromete en la capacidad crítica, creadora, descubridora del estudiante, pasa a convertirse en manipulación.

Los profesores, esgrime Freire, necesitan concebir a la escuela como un lugar democrático y acogedor tanto para ellos como para estudiantes y personal involucrado en su funcionamiento, donde sea posible escuchar al otro respetándolo, tolerándolo, fomentando el “gusto por la pregunta, por la crítica, por el debate. El gusto del respeto hacia la cosa pública” (Freire, 2010, p. 111). El respeto pasa por eliminar la recriminación, el racismo y el machismo.

La escuela, como lugar relevante en la que la educación se consume (no el único), al buscar participación de los alumnos, también debe fomentar que participen libremente de ella otras personas, como madres y padres, cuidadores, cocineras, intendentes, porteros, guardias, etc. Si una sociedad no es democrática hoy no significa que tenga que esperarse a que algún día lo sea, en cambio, trabaja para que construirla. “No pueden ser autoritarias hoy para ser democráticas mañana” (Freire, 2005, p. 141).

1.2.6 INVESTIGACIÓN DE LA TEMÁTICA GENERADORA SIGNIFICATIVA

Como se ha ido adelantando en el transcurso del presente estudio, la educación democrática es praxis, reflexión y acción, cuyo objetivo es transformar de la realidad. Si bien por sí sola no puede provocar un cambio profundo, abandonar su carácter transformador es un gran error. Como parte de la praxis educativa, la investigación es imprescindible puesto que de ella brota su acción, son parte de un mismo proceso. Sin embargo, estas acciones educativas deben partir del contexto, de la cultura, de la situación económica y social de los educandos. Por lo mismo la investigación desde un paradigma democrático se cimienta en los estudiantes y con ellos. Freire ha dado en llamarla, “investigación de los temas generadores” o de la “temática significativa”.

La investigación de los temas generadores o de la temática significativa resulta en práctica liberadora sobre un determinado contexto con un grupo particular de personas, entendiéndolas como históricos dentro de una totalidad, es decir, que participan de lo local y global. Por lo tanto, busca que los educandos comprendan sus relaciones con la totalidad y sus múltiples secciones. Esto recae en un esfuerzo por “presentar a los individuos dimensiones significativas de su realidad, cuyo análisis crítico les posibilite reconocer la interacción de sus partes” (Freire, 2005, p. 129), tomando conciencia de ellas.

La investigación de la temática significativa, subraya Freire, es acción cultural pues se da en el dominio de lo humano y no en objetos o cosas. No es mecánico, por ello en el mismo descubrimiento se espera que los sujetos comiencen a cuestionar, dado que “en el proceso de búsqueda de la temática significativa, ya debe estar presente la preocupación por la problematización de los propios temas” (Freire, 2005, p. 134).

¿Pero que es el tema generador?, es el pensar y actuar del ser humano con relación a la realidad como totalidad (local y global); en pocas palabras, es investigar su praxis. Al respecto menciona Freire:

“En verdad, el concepto de «tema generador» no es una creación arbitraria o una hipótesis de trabajo que deba ser comprobada. Si el «tema generador» fuera una hipótesis, que debiera ser comprobada, la investigación, en primer lugar, no sería en torno de él sino de su existencia” (Freire, 2005, p. 118 - 119).

La comprobación del tema generador, no obstante, se constata en la práctica y reflexión crítica de las relaciones de personas con el mundo y con ellas mismas. Un proceso nada mecánico, dado que no se basa en puntos preestablecidos para tratar con los educandos, sino que sale de ellos dentro de una relación simpática de mutua comunicación y simpatía. Es una actividad en el que se complejiza la realidad en constante devenir. Como trabaja con lo humano, no puede hacerlo pasar por algo inorgánico, sin vida.

1.2.6.1 UNIDAD EPOCAL

El pensar y actuar de determinadas personas insertadas en un contexto en particular son los temas generadores que parten de una relación con lo global histórico. En ese sentido, los temas generadores se verifican dentro de una unidad epocal, una temporalidad específica con temas regionales, nacionales e internacionales.

“Una unidad epocal se caracteriza por el conjunto de ideas, concepciones, esperanzas, dudas, valores, desafíos, en interacción dialéctica con sus contrarios, en búsqueda de la plenitud. La representación concreta de muchas de estas ideas, de estos valores, de estas concepciones y esperanzas, así como los obstáculos al ser más de los hombres, constituyen los temas de la época” (Freire, 2005, p. 124 - 125).

La unidad epocal actual sería el periodo moderno capitalista. Las unidades epocales también presentan subunidades (subunidad epocal) que en última estancia recaen en el área local en que se piensa trabajar, de ahí que sea una totalidad. “Como tema fundamental de esta unidad más amplia, que podremos llamar nuestra época, se encuentra el de la deshumanización que apunta necesariamente a su contrario - la humanización como el objetivo que debe ser alcanzado” (Freire, 1972, p. 73). La unidad epocal y las subunidades exteriorizan un gran número temas en relación que pueden ser verdaderamente entendidos, percibidos o no.

1.2.6.2 UNIVERSO TEMÁTICO

La cantidad de temas que están en relación con los estudiantes y que pueden ser comprendidos críticamente, captados o no, son el universo temático de una determinada unidad epocal. Este

universo temático se revela cuando el investigador se relaciona con el pueblo, el estudiante. Durante ese proceso no solo se recopilan vocablos cargados de emociones o sentido de existencia, sino también expresiones particulares, palabras ligadas a un determinado grupo. “Las entrevistas revelan deseos, frustraciones, descreimientos, esperanzas, deseos de participación como también ciertos momentos altamente estéticos del lenguaje del pueblo” (Freire, 1983, p. 110). Se perciben temas históricos conectados entre sí como opuestos o relacionados, no son cosificados ni sueltos.

Como se mencionó, el conjunto de temas que el investigador recopila críticamente constituyen el universo temático de una época en particular, son parte de las relaciones entre el mundo y los seres humanos. Frente a ellos, el ser humano siempre toma una postura, en general divididos en dos: la del mantenimiento de estructuras que causan la existencia de esas temáticas significativas o la de su superación, es decir, a favor del cambio. En medida que es captado “el antagonismo entre los temas que son la expresión de la realidad, existe una tendencia hacia la mitificación de la temática y de la realidad misma que, de un modo general, insta un clima de «irracionalidad» y de sectarismo” (Freire, 2005, p. 125). Precisamente por ello es que el investigador en un primer momento no debe pensar la organización de los contenidos.

1.2.6.3 SITUACIÓN LÍMITE

Los temas generadores, deben partir de situaciones locales para posibilitar su problemática regional, nacional e internacional. Traen consigo situaciones problema o situaciones límite; las envuelven o son envueltas por ellas. Las tareas que surgen de estas situaciones se denominan actos límites.

Como remarca Freire, los temas pueden ser captados o no. El hecho de no ser percibidos o sean distorsionados presenta una situación límite. Puede presentarse como tema mitificado o con explicación mágica en donde la tarea igual se realiza de forma mágica o mitificada. Sirven, como se intuye, a diversos intereses de personas a las cuales beneficia frenando a otras. Esta condición no necesariamente trae consigo desesperanza o esperanza puesto que depende de cómo es valorada por los seres humanos en un tiempo histórico

específico. Sin embargo, cuando se comienza a problematizar, se convierte en crítica y se transforma en un clima de esperanza y confianza que mueve a los sujetos a superarla; en otras palabras, supera el fatalismo. Es así como las situaciones se presentan como oportunidad para la praxis, conocimiento y creación.

“Siendo los hombres seres en «situación», se encuentran enraizados en condiciones temporales y espaciales que los marcan y que, a su vez, ellos marcan. Su tendencia es reflexionar sobre su propia *situacionalidad*, en la medida en que, desafiados por ella, actúan sobre ella. Esta reflexión implica, por esto mismo, algo más que estar en *situacionalidad*, que es su posición fundamental. Los hombres *son* porque *están* en situación” (Freire, 2005, p. 135 - 136).

La situacionalidad se reflexiona, dando como resultado el pensar sobre la condición de existir. Durante el transcurso en el que devela esa situación los seres humanos se descubren históricos. “De la *inmersión* en que se hallaban *emergen* capacitándose para *insertarse* en la realidad que se va descubriendo” (Freire, 2005, p. 142). Al objetivar su actividad separándose de ella, comprendiendo sus relaciones con el mundo, con las demás personas, dejan atrás la situación límite y ven la posibilidad de superarla.

1.2.6.4 UNIVERSO MÍNIMO TEMÁTICO

Se ha explicado que el universo temático es el cúmulo de temas que se encuentran en una determinada unidad epocal que a la vez está dividida en subunidades epocales. Sin embargo, no todos se encuentran en interacción directa con los educandos, de ahí que se precise su limitación, un “universo mínimo temático”. Este, se realiza cuando el investigador reconoce las problemáticas y situaciones que afectan a los educandos.

En dicho proceso de reducción “el especialista busca sus núcleos fundamentales que, constituyéndose en unidades de aprendizaje y estableciendo una secuencia entre sí, dan la visión general del tema «reducido»” (Freire, 2005, p. 153). Estas temáticas reducidas pueden explicarse con pequeños ensayos o informes con sugerencia bibliográfica. Seguidamente, se tienen que introducir temáticas que no fueron concebidas por los estudiantes o profesores. Los “temas bisagra”, son temas fundamentales que ayudan a comprender mejor la reducción temática.

1.2.6.5 CODIFICACIÓN

Una vez concretada la reducción temática y expuesta por medio de ensayos e informes, se pasa a la codificación. En la codificación se selecciona el canal de comunicación por donde el tema reducido se expondrá. Pueden usarse canales visuales, pictóricos, gráficos, táctiles o auditivos; también cabe la posibilidad de usar más de uno.

		Fotográfica
	a) simple canal visual	Pictórico
		Gráfico
Codificación	canal táctil	
	b) comp. canal auditivo	
	simultaneidad de canales (Freire, 2005, p. 155).	

La elección del canal depende del tema a codificar y de las personas a quienes se dirigirán esas codificaciones, si saben leer o no. El objeto seleccionado (fotografía, película, etc.) que servirá para su lectura crítica es el codificador. Como es de esperarse, todos los codificadores seleccionados deben estar en estrecha relación con la vida de los educandos; representan situaciones conocidas por ellos y con los cuales se reconocen.

Otra condición para los codificadores es que la temática no sea presentada de manera tan explícita, ni demasiada oculta. No se muestran como propaganda con el contenido dado, ni como adivinanza o rompecabezas. “En la medida en que representan situaciones existenciales, las codificaciones deben ser simples en su complejidad y ofrecer posibilidades múltiples de análisis en su descodificación, lo que evita el dirigismo masificador de la codificación propagandista” (Freire, 2005, p. 145). Las codificaciones se manifiestan como “abanico temático”, con el cual los estudiantes van aperturando su conciencia crítica.

Como la conciencia crítica se percata de la totalidad en la que se encuentra, los codificadores también deben representar dicha totalidad. Sus elementos deben encontrarse en unión con ella. A su vez, es obligación que como abanicos temáticos contengan contradicciones que se vivifican en el área en el que se realizará la enseñanza. Freire llama a esto “codificación inclusiva”.

Además de las codificaciones seleccionadas con anterioridad para su futura operación o “esenciales”, se necesitan codificadores “auxiliares” que apoyen en caso de que el contenido no se problematice en completud.

Los codificadores son muy diversos. Se puede trabajar con fotografías, diapositivas, filmes, carteles, textos, revistas, diarios, capítulos de libros, entrevistas o conferencias grabadas, podcast, etc. Un codificador podría ser una diapositiva en el que se muestre una obra de arte renacentista y un grafiti.

1.2.6.6 DESCODIFICACIÓN

La etapa en la que se problematizan o analizan los codificadores junto con los alumnos es la de la descodificación, acción de la reflexión que es también reflexión con intención de generar otras acciones. En ese sentido, la conciencia opera activamente y se manifiesta de cuatro maneras, como “conciencia ingenua”, “conciencia mágica”, “conciencia fanática” y “conciencia crítica”. Tanto la conciencia fanática, la ingenua como la mágica, son productos de una conciencia impedida, intransitiva o transitiva ingenua.

La conciencia mágica no se considera superior a los hechos ni se cree libre de interpretarlos como mejor le convenga, por el contrario, les otorga una capacidad superior al que teme y somete con docilidad. “Es propio de esta conciencia el fatalismo que le lleva a cruzarse de brazos, a la imposibilidad de hacer algo frente al poder de los hechos consumados, bajo los cuales queda vencido el hombre” (Freire, 1983, p. 102). La conciencia fanática es esclava de su fanatismo y sectarismo, lo que también le provoca adaptación.

La conciencia crítica se integra a la realidad para entenderla mientras que la ingenua la evita. En tanto la conciencia es crítica, las acciones que resultan de ella también lo son; en tanto sea mágica, ingenua o fanática, también lo serán las acciones. La conciencia crítica es afín a la educación democrática.

“La conciencia crítica "es la representación de las cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica, en sus correlaciones causales y circunstanciales". "La conciencia ingenua [por el contrario] se cree superior a los hechos dominándolos desde afuera y por eso se juzga libre para entenderlos conforme mejor le agrada."” (Freire, 1983, p. 101).

Cuando la comprensión del todo se les presenta a los educandos es indispensable propiciarlo a través de la abstracción, lo que no significa dejar lo concreto, sino verlos como momentos de sí, como una actividad dialéctica. De la misma manera, implica identificar al ser humano en relación con el objeto o viceversa.

Al leer las codificaciones los participantes dividen la situación que se les presenta, proceso que es llamado “descripción de la situación”. Esto les posibilita entrever el lazo entre las partes con el todo y sus contracciones, sus causas y efectos. Durante el rompimiento los educandos externalizan su visión del mundo, la forma en la que lo entienden, los sentimientos que les provoca, su percepción de la situación límite (fatalista o no), si lo consideran cambiante o estático. Es así como la temática significativa solo se expresa a través de las personas, en la medida en que la intencionan en su pensar crítico, en su plena concientización.

Cuando intencionan los temas, los estudiantes perciben el modo en que entendían su situación, esto se llama “percepción de la percepción anterior”. Con ella “perciben en forma diferente la realidad y, ampliando el horizonte de su percibir, van sorprendiendo más fácilmente, en su «visión de fondo», las relaciones dialécticas entre una y otra dimensión de la realidad” (Freire, 2005, p. 145 - 146). Da como resultado el desarrollo de un nuevo conocimiento, donde pasan de una “conciencia real” a una “conciencia máxima posible” que les desafía. Durante este proceso es necesario que el investigador-docente vaya realizando un registro por medio de informes y grabaciones, para que luego lo someta a análisis, los evalúe con el fin de mejorar la implementación de los temas generadores.

1.3 PEDAGOGÍA DEL ARTE

1.3.1 EL ARTE COMO CONOCIMIENTO, SIGNO Y REPRESENTACIÓN ESTÉTICA

Cuando se habla sobre pedagogía del arte no solo debe dejarse claro las ideas pedagógicas, sino también qué se entiende por arte, qué es arte y qué no, cómo lo evaluamos y bajo qué criterios. En suma, se vuelve una cuestión estética.

La estética en el sentido más general tiene que ver con el gusto, ya sea individual o colectivo. El gusto se encuentra en la última etapa en que la obra y su creador se afirman como

tales. “El creador-la creación-el producto u obra-el auditor. Esta cadena, a su vez, se abre y se complejiza: la obra-el pedagogo-la obra-el alumno” (Schwarcz, 2006, p. 18). Violeta Schwarcz, asegura que es un sistema y que su análisis depende de las posiciones frente a las problemáticas que encarna. Los análisis presentan elementos comunes, como el sujeto y su obra, la relación pedagogo-alumno, obra-espectador y el material artístico, dando como resultado:

- una teoría del arte en relación al sujeto creador: su intencionalidad plasmada o no en la obra mediante el proceso de creación;
- el análisis de las técnicas de generación o creación de la obra que constituyen el proceso, la selección y discriminación de los materiales por parte del creador;
- el encuentro de la obra con el auditor o su destinatario, es decir, el sujeto percipiente, los efectos y mecanismos que despierta ésta en el otro;
- y la evaluación de la calidad de la obra a partir del juicio crítico realizado por expertos. (Schwarcz, 2006, p. 18 - 19).

1.3.1.1 ARTE COMO CONOCIMIENTO Y REPRESENTACIÓN

El arte es subjetivo y objetivo porque parte de la acción humana, de la idea concebida en el pensamiento y se constituye a través de distintos materiales o utensilios. Violeta Schwarcz lo entiende como una construcción signficante: “si analizamos cualquier obra de arte podemos comprenderla, explicarla, aprehenderla a partir de operar con significados, por lo tanto, ya en el momento de la producción misma lo que se pone en juego son los significados” (Schwarcz, 2006, p. 19).

Para la construcción signficante y su captación es necesario partir de lo conocido, dado que solo a partir de él se hace posible la apropiación de sentido, es decir, la operación con significados en donde se les atribuye una entidad y una identidad. “Esta capacidad de construcción de sentido sólo es posible en tanto sujetos, ya que lo que nos caracteriza es la construcción de la herramienta fundamental de producción de nuestro mundo, de nuestro universo simbólico: el lenguaje” (Schwarcz, 2006, p. 19). El ser humano se constituye y relaciona a través del lenguaje, que es sentido y significado.

La construcción de sentido y significación se da en un proceso con tres etapas: externalización, objetivación, internalización. La externalización es toda acción o creación del

ser humano; el lenguaje, es una de las creaciones sociales más importantes. Después de la externalización el objeto se vuelve un código compartido, en otras palabras, se afirma a través del lenguaje, “lo que permite que empiece a discurrir por el universo simbólico, tomando mayor distancia el producto del productor, hasta que otro lo internaliza, incorporando esos significados en su conciencia” (Schwarcz, 2006, p. 20). En ese sentido, el lenguaje (verbal o no verbal), el sentido, el significado, son conocimiento.

El conocimiento se construye socialmente, dado que los seres humanos intercambian su saber. En el transcurso de conocer no únicamente se comprende, si no que se transforma o aporta. Menciona Schwarcz:

“el arte no queda exento de este proceso puesto que es un tipo de expresión humana, otra externalización que realizamos a partir de materiales específicos para la plasmación de un sentido. A su vez para que llegue a ser codificada como tal, debe estar consensuada, objetivada en determinada cultura la significación de qué es arte, a partir de la internalización de los significados y la atribución de dicho sentido” (2006, p. 21).

Schwarcz, analiza el conocimiento artístico desde la pedagogía, la psicología y la semiótica del arte. Entiende a la obra, así como la comprensión de la disciplina, igual a un discurso, a algo que se constituye a través del lenguaje, mismo que recae en una representación. “Re-presentar es la posibilidad de volver a presentar un objeto en su ausencia desde otro código. Es un proceso por el cual los individuos podemos plasmar a partir de haber construido una imagen mental y traducirla a otro material” (Schwarcz, 2006, p. 21). Por medio de la representación es que la humanidad se constituye y se conoce, dado que permite aprehender conocimientos posibilitados por un “universo simbólico” adquirido desde que una persona nace. “Ese universo simbólico lo vamos descubriendo, explorando gracias al conocimiento que internalizamos, a estos significados heredados y a los nuevos que aportamos y transformamos por medio del lenguaje” (Schwarcz, 2006, p. 22).

1.3.1.2 LA REPRESENTACIÓN COMO SIGNO

La representación a su vez funciona alrededor de signos. Un signo a grandes rasgos se entiende como una cosa que está en el lugar de otra. Toda forma de conocer o de conocimiento trabaja con signos.

El signo se encuentra constituido por un significado y un significante. “El significado es el concepto o la idea, mientras que el significante es la imagen acústica, que arbitraria y convencionalmente quedan enlazados como elementos constitutivos del signo” (Schwarcz, 2006, p. 23 - 24). Un signo en relación con otro hace posible el “valor” en tanto sentido, debido a que dicha relación genera uno nuevo.

Pierce, entiende al signo como “triádico” y que funciona en tanto se encuentra representado en un objeto y es interpretado por un determinado grupo humano. Esta concepción del signo conduce a una “semiosis ilimitada” o infinita, “porque para explicar un signo lo realizo a partir de otros signos, para comprender una significación la articulo con otra significación, para conocer parto de un conocimiento anterior que me lleva a uno nuevo y así sucesivamente” (Schwarcz, 2006, p. 24).

La semiosis ilimitada manifiesta dos problemas, la del referente (la cosa que es representada por el signo) y si existe un signo natural. El pensamiento opera a través de signos y en esta tarea se constata semitismos infinita, perdiéndose muchas veces el referente. Al respecto del arte, asevera Schwarcz que “es una condensación de significados, una multiplicidad de significaciones que lejos de cerrarnos a una mera identificación al referente nos abre a todo un proceso de interpretación de sentidos” (Schwarcz, 2006, p. 25).

Un signo puede ser denominado “icónico”, si comparte semejanza con el objeto que representa, si tienen elementos en común. En el caso de la expresión artística, la idea de iconocidad se vuelve limitada dado que trabaja también con expresiones donde no se encuentran semejanzas con la idea o cosa a representar, por ejemplo, el arte abstracto. Su formulador, Morris, al ser objeto de críticas respecto a dichas limitaciones en el lenguaje artístico, estableció que en su particularidad en efecto pueden acoger signos no icónicos, como el lenguaje verbal, “pero que además existen grados de iconicidad, pudiéndose generar una escala desde el mayor nivel de semejanza hasta una simple referencia a dicha propiedad en común entre el signo y el objeto” (Schwarcz, 2006, p. 26)

Un icono solo es tal por una previa convención social. Un ejemplo son las señales de tránsito, que pudieron ser representadas de otras formas. Por lo tanto, pierde validez como posible signo natural.

Los signos contemplan dos funciones: de *designata* y *denotata*. “Siendo la primera, la *designata*, la función de transmitir alguna cosa, mientras la *denotata* la de referirse a alguna cosa” (Schwarcz, 2006, p. 28). Para Morris, en el signo estético solo se encuentra *designata*, en consecuencia, el arte no representaría enunciados, solo valores a la experiencia directa del sujeto a través de un accionar intuitivo-perceptivo. Para él, el arte expresa distintos discursos según la perspectiva y propósito que tenga:

- el discurso estético: el arte, como el discurso que instaura la obra;
- el discurso científico: como análisis estético que transmite una verdad; y
- el discurso tecnológico: conformando el juicio estético centrado en una evaluación sobre la obra en relación al público (Schwarcz, 2006, p. 28).

Además de lo anterior, le otorga al conocimiento artístico un carácter universal que lo equipara al científico. “Igualmente propone la clasificación de los discursos “acerca de”, ya que la complejidad del “objeto arte” así lo demanda, distinguiendo lo que se suelen confundir, el arte en sí, el análisis de éste y la crítica sobre” (Schwarcz, 2006, p. 28).

Finalmente, se ha considerado que el arte genera símbolos no discursivos que solo hacen referencia a ellos y no a otra cosa que tenga que ver con el receptor. Su contenido discursivo, de esa manera, es abstracta, pues no necesita ser traducido o estudiado “sintácticamente”, es decir “el arte no es un conjunto de elementos, como signos o símbolos organizados a partir de un orden lógico interno. La obra como totalidad se constituye materialmente en un símbolo estético que genera reacciones en el sujeto que la experimenta” (Schwarcz, 2006, p. 29). Esta idea trae consigo limitaciones, ya que hace imposible el análisis de los mecanismos que dan estructura a una obra, ni si ocupa el lugar de otra cosa como signo. Lo problemático de esta concepción también recae en la música, la cual por sus características, solo sería un medio de emoción y no de comunicación.

1.3.2 PEDAGOGÍA DEL ARTE

La educación artística que ha venido cultivándose, menciona Ana Lucía Frega, es la que se basa en el el *Informe DELORS* de la Comisión Internacional de la UNESCO sobre la Educación en el Siglo XXI, con la intención concretar su meta. A grandes rasgos, se sustenta bajo cuatro pilares y objetivos: el *aprender a conocer*, *aprender a hacer*, *aprender a vivir juntos* y *aprender a ser*. En ese sentido, asevera la pedagoga argentina, los diverso haceres de las artes (música, plástica, teatro, danza, cine, multimedia, permiten el desarrollo de las habilidades propuestas por la UNESCO.

La experiencia artística favorece conocer la especificidad del arte; hace posible la expresión y comunicación entre grupos interactuantes en su producción, apreciación y valoración; desarrolla potencialidades que solo son posibles a través de ella. En suma, “la experiencia estética se concreta y es posible como aprendizaje sólo en situación estética” (Frega, 2006, p. 10). Por tanto, para Frega el motivo primordial de las artes en la educación es su naturaleza estética, su “mensaje gratuito” a la sensibilidad humana.

La educación artística tiene que preguntarse qué entiende por arte y por cultura artística, lo que recae a su vez en el cuestionamiento sobre qué es cultura. Frega, siguiendo a M. Moliner, entiende la cultura como un conjunto de actividades espirituales de la humanidad, un grupo de conocimientos no especializados que las personas adquieren por medio estudio, lectura, viajes, etc. “Se trata de la adquisición del resultado acumulativo de los haceres de la humanidad, a lo largo del tiempo, sin olvidar por supuesto los cotidianos” (Frega, 2006, p. 42). Para Moliner, es culto quién obtiene gran estimulación por una cosa espiritual o material, por ejemplo, las corrientes artísticas o géneros estilísticos.

El concepto de Frega es “elitista”, si se analiza desde la gestión cultural, ya que tiende a jerarquizar expresiones. Las artes y su necesaria enseñanza forman parte relevante de su concepción, proyectando el asunto sobre a qué se hace referencia cuando se habla de arte, cuáles son los parámetros con los que se le cataloga, entre otros. Sin embargo, recuerda que el gusto y la preferencia son “culturo-dependientes”; en otras palabras, los seres humanos se constituyen por significados, normas y valores de un determinado contexto. Desde que nace una persona va conformando su gusto, apropiación y atribución de sentido, por lo que “nada es lindo ni feo en sí, sino que se transforma para nosotros en estos calificativos por el nivel de seguridad, por ser lo conocido, por el hábito, porque lo encontramos en la experiencia

sensible” (Frega, 2006, p. 43). Frega concluye que es a partir de entender esto que se puede concebir la educación en calidad de apertura que enriquece la experiencia y la valoración estética.

Frega señala que el arte es una dimensión natural, pero no en el sentido común del término, sino como posibilidad de expresión simbólica intrínseca del ser humano. Pero además, entiende que la cultura se forja a muy temprana edad desde la familia y la escuela. En ese sentido reconoce la importancia de recuperar el valor y respeto por la escuela, pero haciendo posible que los sujetos se desarrollen en plenitud evitando reduccionismos de tópicos que solo impiden el crecimiento espiritual.

Propone que los educadores presten atención a los gustos musicales de sus estudiantes para luego problematizarlos con ellos comprendiendo su estructura, comparándola con la de otros estilos. Recuerda la importancia de analizar anuncios televisivos, discutiendo su temática para que los educandos enriquezcan su “paleta expresiva”.

A su vez, recomienda la estimulación temprana, diversificada, enriquecedora y que el maestro posibilite la pregunta relacionada a la actividad artística. Para lograrlo es necesario un clima de confianza en la que los estudiantes se animen a participar en actividades. Se debe provocar motivación, interés y el uso de técnicas de expresión, empezando con las más simples, con las que el estudiante se sienta capaz de actuar. Durante el proceso, la observación del comportamiento de cada alumno es importantísima, dado que pueden manifestar timidez o seguridad, mismas que obedecen a sus experiencias de vida.

Posteriormente, es esencial que se fomente el crecimiento técnico, el desarrollo de habilidades, que hagan posible el crecimiento de medios para su expresión, “desde la frase hablada a la entonada; desde el movimiento natural y elemental hacia el paso de danza folclórica con sus exigencias de interacción con la pareja, del diseño de una coreografía” (Frega, 2006, p. 48). La tarea para el profesor de artes, recalca Frega, es la de entregar a los estudiantes varios lenguajes que faciliten y estimulen su expresividad, su comunicación con los demás.

Frega reconoce que es en la formación general en la que el educando debe adquirir conocimientos, habilidades, destrezas, hábitos. La escuela es por tanto, un espacio relevante “para desarrollar la capacidad apreciativa de nuestros educandos, los públicos de hoy y del futuro, que serán los consumidores de las obras artísticas creadas por aquellos talentosos”

(Frega, 2006, p. 51). En ella, el docente no tiene que quedarse solo con lo popular, sino partir de él y descubrir nuevas expresiones.

Por último, el arte supone cuestiones como la creatividad y la autoestima, las cuales es posible estimularla desde su enseñanza, mejorando capacidades creativas, lo que resulta en más confianza. Esta búsqueda, no debe quedarse en la escuela, debido a que el arte tiene un compromiso con la sociedad y su humanidad. Como ejercicio, Frega recomienda ver la alfarería, aprenderla en sus formas sencillas identificando rasgos comunes y diferencia con otras artesanías de diversos países utilizando fotografías que muestren sus formas, decorados, utilidad, formas y texturas.

1.3.3 PARADIGMAS CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN EN ARTES

En el siglo XX, la educación artística se operó bajo dos principales enfoques, educación por el arte y educación para el arte. En el:

“primer enfoque las artes adquieren un papel subsidiario y sirven para otros fines más allá del propio desarrollo artístico del individuo, justificándose como vehículo de la expresión personal, como herramienta educativa en la transmisión de valores o como recurso para la enseñanza de otras materias donde las artes pueden servir de mediador. En el segundo enfoque se situarían posturas en las que las artes cumplen objetivos específicos e insustituibles en la formación del individuo” (Giráldez, 2021, p. 69).

La educación por el arte surge con las ideas de Herbert Read, con su libro *Educación por el arte*, de 1943. Se basa en la afirmación de Platón sobre que “el arte debe ser la base de la educación”, por tanto el objetivo de la educación artística, tiene que ser igual a la de la educación general. Su objetivo “no se dirige a la formación artística, sino a lo que él mismo denomina educación estética, es decir, la educación de los sentidos sobre los que se basa la conciencia y, en última instancia, la inteligencia y el juicio humanos” (Giráldez, 2021, p. 69).

La educación para las artes por su lado, se focaliza en alcanzar el desarrollo técnico en las artes como único propósito. “Ponen énfasis en el carácter específico de las artes en la escuela, considerando que estas pueden realizar aportaciones únicas y que, por tanto, no deben subvertirse en beneficio de otros fines” (Giráldez, 2021, p. 70).

La educación para las artes también es conocida como “el de los artistas” o académica, mientras que la educación por el arte suele denominarse “el de los pedagogos”.

1.3.3.1 EL ACADEMICISMO

El academicismo como el paradigma de enseñanza artística con más arraigo en la pedagogía de las artes, se preocupa más por el desarrollo productivo que por la apreciación; se cimienta en la imitación y aumento de dificultad según capacidades de los estudiantes. Por lo anterior, procura la ejercitación frecuente y un respeto a la metodología. El profesor es el único con las capacidades necesarias para orientar al educando. “Desde esta perspectiva de la formación artística, el arte es considerado un acervo [...] De ahí que el modelo pedagógico en el que se sustenta la relación maestro-alumno sea de tipo transmisivo y unidireccional” (Aguirre y Giráldez, 2021, p. 76).

En el caso de la música, se creía que los niños podían partir desde las normas formativas de músico profesionales, sobre todo por la influencia de corrientes pedagógicas centradas en música elaborada por músico especializados. De ahí derivó a modos de abordar la enseñanza, como la centrada en el canto con un previo repertorio, la enfocada en el uso de un determinado instrumento o la focalizada en el estudio del solfeo. Desde esta visión el alumno debe ver en el profesor su futuro, por tanto, desde su rol pasivo solo se esfuerza para desarrollar más y más las técnicas que su instrumento requiera, así como el estudio de la lectura y escritura musical.

1.3.3.2 EXPRESIÓN LIBRE O AUTOEXPRESIONISMO

La educación artística como expresión libre surge de las concepciones de Lowenfeld, a partir de la publicación de su libro *Desarrollo de la capacidad creadora* (1947). Entiende que la capacidad creadora es innata y que se trae desde niño, por lo que la escuela solo debería orientar y desarrollar esas cualidades a través de estrategias didácticas que cultiven la libre expresión y la evolución natural de destrezas. Ahora bien, su ejecución trajo consigo varios problemas, fundamentalmente los relacionados a la creatividad, puesto que los profesores lo confundieron

con libre expresión sin parámetro alguno, causando estancamiento en lugar de cimentación de habilidades.

Lo que caracteriza a esta perspectiva es que: a) lo artístico es entendido como algo subjetivo; b) el aprendizaje es innato, puesto que todo ser humano tiene la potencialidad para lo artístico, por lo que el único papel de la educación es que emerja dicha condición sin influencias externas; c) su fundamento metodológico es la libertad creativa y no la instrucción; d) desecha u otorga un lugar inferior a la reflexión y el análisis, centrándose casi por completo en la práctica; no existe sistematización metodológica ni evaluación.

Entre la década de 1940 y 1950 aparecieron otras propuestas pedagógicas para educación musical basadas en la expresión libre, como: la de suizo Émile Jacques Dalcroze, que fue enriquecido por Edgar Willems y Maurice Martenot; lo formulado por el estadounidense John Dewey, que influyó al psicólogo y educador musical James Mursell, acogido por varios enfoques pedagógicos en los Estados Unidos. Luego surgieron otros enfoques con mayor relevancia, tal es el caso del: *Orff-Schulwerk*, limitado a los conjuntos musicales; el método Kodály, que privilegia el dominio de la voz y el canto coral; el método *Suzuki*, que en origen fue pensado para la enseñanza de violín.

Durante 1970 y 1980, yendo por lo mismo, se concibieron metodologías donde la creación fue llevada a cabo por alumnos y profesores, lo que se dio a conocer como “la generación de los compositores”, encabezada por George Self, Brian Dennis, John Paynter y Murray Schafer. Este paradigma deshizo la idea del aprendiz como un usuario pasivo envuelto la interpretación tornándolo compositor de su propia música.

1.3.3.3 LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO DISCIPLINA

La DBAE (*Discipline Based Art Education*) apareció en 1980 como vía alternativa a viejos modelos, propiciando una sistematización que brinda estructura a los contenidos, los ordena y otorga un sentido al aprendizaje expresado en el currículo. Buscaba que la enseñanza de las artes fuese similar al de las ciencias, manifestando su funcionalidad en la sociedad. Desde este paradigma, se comprende al arte como disciplina que puede ser enseñada y aprendida. Dicho

aprendizaje se basa en cuatro ejes formativos: producción artística, estética, historia del arte y crítica del arte.

Esto se traduce en cuatro grandes objetivos mediante los cuales se pretende ayudar a los estudiantes a: 1) desarrollar la imaginación y adquirir las aptitudes necesarias para una ejecución artística de calidad; 2) observar las cualidades del arte que ven y a hablar de ellas; 3) comprender el contexto histórico y cultural en el que se crea el arte, y 4) reflexionar y participar en una conversación filosófica profunda y continua tomando como base la estética” (Giráldez, 2021, p. 71).

Para la DBAE, el aprendizaje debe ser progresivo, entiende que los educandos son capaces de identificar objetos e inscribirlos dentro de una cultura, lo que resulta en una importante tarea para que se les eduque con ese objetivo desde muy temprana edad. Por ello para Graeme, el docente “deberían instruir a sus alumnos acerca de las funciones y los roles del arte a través de las culturas, lo que permitiría que los estudiantes alcanzaran esas percepciones contextuales en edades mucho más tempranas” (Graeme, 2003. P. 124). Debe pues, inculcar a los estudiantes la investigación y discusión de distintas manifestaciones artísticas, sobre los artistas y su papel en el cambio social, en la invención de mitos, en la historia, etc.

Este modelo ha sido el dominante en varios países, presentando adaptaciones y desarrollos bajo nuevas circunstancias. Sin embargo, también ha recibido críticas. Unas son propuestas por Hamblen, quién rechaza: la preocupación excesiva por el objeto de conocimiento; el descuido al desarrollo formativo individual del estudiante al estandarizar los contenidos y métodos; el uso primordial de concepciones basadas en el canon artístico, lo que recae en la necesidad de expertos para la selección y diseños curriculares, provocando por consiguiente, que en muchas ocasiones los contenidos sean extraños a la situación existencial del educando; la evidente dependencia al programa, lo que causa límites en el desarrollo creativo, a la diversidad investigativa y adaptación a los diversos contextos.

No obstante, La DBME en música ha brindado alternativas en su impartición incorporando diversos métodos y propuestas metodológicas. “No es un modelo de currículo, sino una aproximación conceptual para la instrucción musical de todos los niños y jóvenes (no solo de aquellos con talento) en la educación general” (Aguirre y Giráldez, 2021, p. 81). Tal se ha recalado, trabaja en torno a cuatro pilares que se concretizan en la producción (interpretación, improvisación, composición), la audición, la historia, la estética y el juicio

crítico, trabajadas de forma integral. No solo se basa en la enseñanza de la música clásica, sino también del jazz, música popular urbana, música electrónica, aleatoria, entre otros.

Ha hecho gran uso de variadas actividades creativas, temas relacionados con historia, estilos musicales, reflexiones sobre qué era la música, qué hacen los compositores e intérpretes y cómo, “qué hacen los oyentes y cómo conseguir que la audición pueda ser más satisfactoria, cómo desarrollar el juicio crítico respecto a la música y, en cierta medida, cómo la música forma parte del ámbito más extenso de las artes” (Aguirre y Giráldez, 2021, p. 82). Su dominio se extendió en programas influenciados por *OrffSchulwerk* y *Kodaly*.

1.3.3.4 EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y DESARROLLO COGNITIVO

Otro modelo que emergió tras investigaciones en torno a la inteligencia, procesos de percepción, desarrollo creativo y cognitivo, fue el desarrollo cognitivo de la Universidad de Harvard (Cambridge, Massachusetts), integrado entre otras personalidades, por Jerome Bruner y Howard Gardner.

Este grupo puso sobre la mesa nuevamente el proceso cognoscente en educación artística como actividad en que el papel relevante es llevado por los estudiantes; relevancia que la educación disciplinar le había arrebatado. “Gardner parte del modelo aportado por Jean Piaget. Sin embargo, mientras que en sus investigaciones Piaget había sugerido un desarrollo lineal de la mente, Gardner (1994) mantiene que existen distintas modalidades de desarrollo que derivan de diferentes tipos de inteligencias” (Giráldez, 2021, p. 72).

Inspirado por los nuevos descubrimientos de la psicología cognoscitiva, que se oponían a los viejos esquemas de aprendizaje, sobre todo aquellos que concebían el quehacer artístico más abstracto y emocional que mental, es decir, como “actividades que se hacen con las manos, no con la cabeza, [disciplinas] más imaginarias que prácticas o útiles, que están más relacionadas con el juego que con el trabajo” (Eisner, 2004, p. 57)” (Giráldez, 2021, p. 72). Desde este paradigma se hace hincapié en la relevancia de la educación artística sobre el desarrollo cognitivo, sobre formas de pensamientos simples y complejas.

1.3.3.5 ABORDAGEM O PROPUESTA TRIANGULAR

Emerge por una triangulación doble. La primera es de carácter epistemológico, la cual recalca los componentes de la educación por tres acciones mentales y sensoriales primarias: creación, lectura de la obra y su contextualización. La segunda se encuentra en la sistematización que recibe influencia de tres metodologías: las Escuelas al Aire Libre mexicanas, el Critical Studies inglés y el Movimiento de Apreciación Estética. “La Propuesta Triangular es una opción formativa de raigambre posmoderna que concibe el arte como expresión y como cultura y propone un aprendizaje de tipo dialógico, constructivista y multiculturalista” (Aguirre y Giráldez, 2021, p. 78), donde el profesor puede utilizar distintos estímulos, procedimientos y concepciones para la creación artística.

1.3.3.6 EL MANHATTANVILLE MUSIC CURRICULUM PROJECT

El Manhattanville Music Curriculum Project o MMCP, con intención de diseñar un currículo que abarcara cursos de primaria y secundaria, materiales didácticos y propuestas para la formación docente, también “desarrolló tres estudios de viabilidad: el laboratorio de teclados electrónicos, el programa de ciencias de la música y el programa instrumental” (Aguirre y Giráldez, 2021, p. 80), con el propósito de que el alumno formara una estrecha relación con la música. Su intención era resolver ciertos problemas relacionados con lo artístico (valor de la música en los estudiantes), lo personal (música como necesidad personal de los alumnos) y lo social (relación de la música con las diferentes etapas de vida del educando).

Las cuatro áreas fundamentales del MMCP consisten en: a) el descubrimiento, bajo la premisa de que creando es la mejor manera de comprender y aprender; b) los conceptos y habilidades, cuya aprehensión se fundamenta en las actividades realizadas por los alumnos y su capacidad de decisión para componer usando diversos estilos musicales; c) música actual, que debe ser conocida y creada por los estudiantes; d) enfoque global, donde el aprendizaje se base en la improvisación, composición, interpretación y la apreciación musical.

1.3.4 EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Según Lucia Pimentel pueden identificarse dos tipos de evaluaciones: propedéutica y formativa o de formación integral. La propedéutica puede distinguirse por lo siguiente: a) *objetivo*, que los estudiantes lleguen hasta los estudios universitarios; b) *objeto de evaluación*, versa sobre el aprendizaje de los contenidos; c) *sujeto evaluado*, es el alumno; d) *énfasis* en la distinción y selección de quienes podrán aspirar a un nivel a universitario.

En la evaluación formativa o integral por su parte: a) *objetivo*, se basa en una educación donde se recoge lo aprendido y la personalidad, concluyendo en una formación integral; b) *objeto de evaluación*, está en los contenidos específicos, procedimentales y de aptitudes, entre los que se encuentran la capacidad motora, el equilibrio, la inserción social y la autonomía personal; c) *sujetos de la evaluación*, son tanto el docente como el estudiante; d) *énfasis*, entiende que no hay lineamientos terminales iguales o para todos los estudiantes. Como recalca Pimentel, ya no se es selectivo, sino más bien, “no trata de separar a los que no consiguen superar distintos obstáculos. Esta evaluación trata de ofrecer a cada alumno la oportunidad de desarrollar en el mayor grado posible todas sus capacidades” (Pimentel, 2021, p. 130).

El objetivo principal de la evaluación, para Lucia Pimentel, es conocer para ayudar. Por lo que es necesaria una estrecha relación entre estudiante y profesor. La evaluación formativa propicia ambiente de cooperación porque busca la mejora del alumno y entiende su fin como “un instrumento educativo que informa y hace una valoración del proceso de aprendizaje recorrido, con el objetivo de ofrecer al alumno las propuestas educativas más adecuadas a cada momento” (Pimentel, 2021, p. 131).

En la evaluación formativa importa la variedad de procesos en el aprendizaje, no establece parámetros o niveles universales y califica el proceso, no el resultado. Se puede dividir en varias etapas: *inicial*, *reguladora*, *final* e *integradora*. La *evaluación inicial* consiste en enterarse de los conocimientos con los que los estudiantes cuentan sobre el tópico que se tratará, por tanto, es conveniente actualizarla constantemente en el transcurso de la enseñanza. La *evaluación reguladora*, versa sobre conocer como aprenden los estudiantes durante su formación, estructurando todos los avances, calificando resultados alcanzados, reflexionando sobre el proceso y desempeño individual de cada estudiante; aplicarla permite adaptarse en el futuro. La

evaluación final, analiza los logros obtenidos y saberes que se construyeron. La *evaluación sumativa* o *integradora*, sucede y versa sobre el final de toda la trayectoria académica del estudiante.

1.3.4.1 EVALUACIÓN EN ARTE

La evaluación de la enseñanza artística de igual forma involucra al profesor y educando, considerando el proceso individual de los alumno al momento de desarrollar cada actividad. “Puede el estudiante presentar sus trabajos y comentarlos, haciendo una autoevaluación. El grupo, por su parte, puede participar en la evaluación de los compañeros, manifestándose de forma adecuada” (Pimentel, 2021, p. 132). Para poder llevarla a cabo, el docente debe organizar presentaciones e intervenciones, registrándolas en un informe que le permita deducir cambios en su enseñanza y desarrollo cognitivo del grupo. Puede en suma, mejorar su práctica.

De igual manera, las intervenciones tienen que ser reflexionadas con el grupo, puesto que solo así cada alumno será capaz de “reflexionar sobre hipótesis, conceptos y modos de pensar en los temas abordados, así como sobre parámetros técnicos o contenidos aprendidos. Sabrá también lo que se espera de él en relación con su propio desarrollo y con el desarrollo del grupo” (Pimentel, 2021, p. 132 - 133). Por ello, un profesor competente debe pensar la enseñanza como un proceso creador, además de elaborar materiales didácticos según los objetivos de la enseñanza y nivel de los estudiantes.

Para Lucia Pimentel, existen dificultades de evaluar lo artístico, porque se necesitan distintas formas de análisis por el tipo de propósitos en su enseñanza. Para solucionar tal labor, el docente necesita crear estrategias evaluativas diversas, que “deberán ser seleccionadas por el profesor dependiendo de la disponibilidad de las mismas y de la infraestructura que el espacio de aprendizaje ofrece. Siguen a modo de ejemplo algunas estrategias que se deben utilizar preferiblemente en conjunto” (Pimentel, 2021, p. 133).

Entre las estrategias evaluativas se pueden usar: a) *carpetas portafolio*, donde los alumnos guarden sus obras y material, posibilitando que el profesor “tenga un registro constante del proceso de aprendizaje del alumno, pues en él quedarán prácticamente todos los materiales que le interesen y que sean resultado del trabajo en clase de arte” (Pimentel, 2021, p. 134); b) *diario de a bordo*, que puede ser un cuaderno, una grabadora, cámara o teléfono donde el alumno

guarde registros de acontecimientos, pensamientos, sentimientos, lo aprendido, facilidades y dificultades, con los cuales, el profesor “podrá verificar el camino que el alumno ha recorrido para realizar determinadas actividades, sus sentimientos o sus emociones individuales. Esto ofrece un apoyo significativo para el aprendizaje y para el profesor, que puede reflexionar sobre el trabajo que realiza” (Pimentel, 2021, p. 134); c) *autoevaluación*, oral o escrita, grupal o individual, donde el alumno relata lo aprendido, su comportamiento y actitudes respecto a sus clases, que servirán al maestro, pues “podrá verificar si tanto su trabajo como el del alumno se están concretando, si interactúan en el proceso de construcción y de ampliación del propio conocimiento en arte” (Pimentel, 2021, p. 134); d) *entrevista*, realizada y grabada por el profesor durante el curso, donde obtendrá datos sobre el proceso educativo, pudiendo tener junto con sus alumnos una visión de su proceso creativo y gnoseológico; e) *afericiones conceptuales y de términos técnicos*, o sea, cuestionarios aplicados cada cierto tiempo para aportar al desarrollo del vocabulario técnico de lo artístico, dado que “el alumno debe incorporar a su vocabulario algunos términos específicos y saber interrelacionarlos. La aferición de ese vocabulario proporcionará los medios necesarios para que el alumno piense y aprecie el arte” (Pimentel, 2021, p. 134).

CAPÍTULO 2

EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA SEGUNDO GRADO EN LA SECUNDARIA DEL ESTADO NARCISO MENDOZA DE CINTALAPA, CHIAPAS

PALABRAS PRELIMINARES

Como se ha visto, los primeros pasos en esta investigación han sido diversos, con divagues y momentos de claridad, de reflexión. En capítulo anterior se expuso además del proceso metodológico, el apartado teórico que servirá *a posteriori* para concretar el estudio. Se presentó el método de la pedagogía democrática o liberadora de Paulo Freire, así como lo que concierne a la pedagogía del arte, es decir, cómo se entiende, cuáles son los paradigmas curriculares que se han utilizado y cómo evaluar al arte.

Ahora bien, este segundo capítulo se divide en cuatro apartados. Para concretar cada uno de ellos, no solo se desarrolló una revisión bibliográfica, sino también encuestas a los estudiantes de los grupos “A” y “B” del segundo grado, así como entrevistas al director de la escuela y a la profesora responsable de impartir la materia. En el primero se esboza el panorama nacional y estatal de la educación artística en México, sus instituciones, organizaciones independientes, etc. El segundo, focaliza en el contexto de la Escuela Secundaria del Estado Narciso Mendoza de Lázaro Cárdenas, municipio de Cintalapa de Figueroa, Chiapas; como apoyo se transcribe parte de lo dicho por el director de la escuela. En el tercero se dan a conocer las variopintas percepciones de los estudiantes obtenidas en las encuestas; las mismas se plasman en forma de gráfica. En el cuarto y último, se expone la postura de la docente.

2.1 LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN MÉXICO

La educación artística en México ha sido impulsada principalmente desde el Estado, dando como origen varias instituciones. Para tal propósito, a partir de la reforma educativa de 1993 se retomó el proyecto de José Vasconcelos, reconociendo la relevancia de la educación artística y tomando como ejes la apreciación y la expresión. El proyecto vasconcelista dio prioridad “a los temas que se juzgaron necesarios para incorporar al país a la modernidad, el resultado fue una escuela híper-racionalizada y fundamentalmente cartesiana” (Jiménez, 2021, p. 102). El programa de 1993, no operó con pautas y contenidos de la formación de profesores y artistas especializados ni propició una cobertura de enseñanza, por el contrario, las escuelas normales, “instituciones especializadas en la formación de maestros, disminuyeron el tiempo destinado a los contenidos de la educación artística en sus planes y programas de estudio” (Jiménez, 2021, p. 102). Tiempo después, entre 2004 y 2006 respectivamente, se formuló la educación artística para preescolar y secundaria, considerando obligatoria su enseñanza en secundaria. La SEP creó un Consejo Interinstitucional con un Consejo de Artes, a fin de posibilitar debates acerca de la enseñanza artística en educación básica.

Además de la SEP, otras instituciones públicas han trabajado en torno a la educación artística, tal es el caso del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL), que cuenta con más de 30 escuelas de iniciación hasta nivel profesional, pero no de educación básica ni de formación docente para tales niveles. De la misma forma, el Centro Nacional de las Artes o CENART, acciona con: un programa multidisciplinario, uno que vincula la enseñanza artística con el mundo digital y otro de educación a distancia con cobertura nacional por medio del Canal 23, llamado Red de las artes. Junto a la UPN creó la Maestría en Desarrollo educativo con Línea de Educación Artística. Por su parte, el Fondo Nacional para la Cultura y las Artes (FONCA), ha financiado proyectos relacionados a la educación artística.

Lucina Jiménez (2021, p. 103), recalca que la educación artística informal ha sido llevada a cabo por la Secretaria de Cultura (antes CONACULTA) por medio del Sistema Nacional de Fomento Musical centrado en dirección coral y de orquesta. Otro programa es el de Alas y Raíces, con formación digital, presencial y material didáctico. Dentro de la sociedad civil también se encuentran proyectos, como el de La Vaca Independiente (colaboradora de la SEP), que ha desarrollado proyectos para la apreciación de las artes visuales, así como recursos didácticos. De la misma manera, el Instituto Mexicano del Arte al Servicio de la Educación,

A.C. (IMASE), brinda formación docente. La Matatena A.C., ofrece formación en cine enfocado en infancias. A su vez, La Pirinola A.C., trabaja con niños con discapacidades. El Consorcio Internacional Arte y Escuela (ConArte), compuesta por empresarios, docentes, artistas y especialistas en educación artística y cultura, trabaja junto a la SEP con programas de adiestramiento en artes escénicas, en docencia para educación básica, en metodología y didáctica para las artes. La ya no continuada Instrumenta/Oaxaca, que brindaba educación musical profesionalizado. En el ámbito empresarial se encuentra la Fundación JUMEX Arte Contemporáneo, que brinda formación, divulgación y promoción de arte contemporáneo.

En Chiapas, las instituciones que se encuentran son el Consejo Estatal para las Culturas y las Artes (CONECULTA), cuyo objetivo es resguardar y promover todo el acervo cultural del estado, por lo tanto, una de sus tareas es impartir talleres de creación. El CONECULTA, a través del Centro Cultural del Estado Jaime Sabines, cuenta con una escuela de iniciación artística adscrita al INBAL. Además, posee centros de formación profesional, como la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, la Universidad Autónoma de Chiapas y la Universidad Descartes, donde se forman profesionales en artes visuales, música, danza y teatro, escritura creativa y cine. Entre la sociedad civil se encuentran talleristas que brindan formación sobre una determinada expresión artística, como Caleidoscopio Galería-Taller, donde se imparten clases de acuarela, cómic, etc.

Como se mencionó anteriormente, la educación artística en educación básica se opera desde la Secretaría de Educación Pública, encargada del sistema educativo en México. Ana Colorado, define al sistema educativo como “la estructura que organiza la educación de un país; así como el paso del estudiante a través de ésta con el objetivo de formarlo y capacitarlo para la vida profesional” (2014, p. 61). Señala que el de la SEP está formado por los alumnos y profesores, autoridades educativas, planes y programas, métodos y materiales didácticos, instituciones educativas del Estado y sus organismos descentralizados, instituciones privadas o particulares con autorización o validez oficial, instituciones de educación superior con autonomía. La secretaría funge en todos los estados y a través de ella se velan los lineamientos del sector público y privado en todos los niveles.

En párrafos previos se habló de una reforma, cuya denominación es Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB); en 2004 para preescolar y en 2006 para primaria o secundaria. Gracias a ella, en primaria y secundaria se cuenta con educación artística, apoyada con libros de

texto otorgados por la SEP y con contenido correspondiente a los grados. Los libros, con diversas actividades, abordan cuatro lenguajes artísticos: música, danza, artes plásticas y música.

Desde entonces, la educación artística en México presenta varias dificultades o necesidades a solucionar, como el hecho de que no en todas las escuelas del país se cuenta con especialistas para impartir dicha materia, causando que se releguen sus contenidos por irresponsabilidad del docente, “en el caso de que no es así se da como hora libre, recreativa o de hagan lo que quieran, descuidando por completo la formación artística de los estudiantes” (Colorado, 2014, p. 67). Dejar un contenido o un lenguaje artístico, también puede deberse a que los profesores se forman en un lenguaje particular, por tanto, carecen de un gusto por las demás expresiones o se les dificulta abordarlas.

De la misma manera, Colorado recalca que los profesores se enfrentan a la “falta de recursos materiales para impartir sus clases, pues en muchas localidades los padres de familia no logran costearlo, se necesita que las autoridades provean de las materias primas de calidad para realizar las actividades” (Colorado, 2014, p. 67). Para la pedagoga, es necesario que las universidades formulen su plan curricular sobre educación artística, según lo que precisa la educación básica.

2.2 LOCALIZACIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO

El plantel educativo se localiza específicamente en la calle Puebla, Avenida Central Sur Poniente, Barrio San Isidro, en la colonia Lázaro Cárdenas, municipio de Cintalapa de Figueroa, Chiapas. Es una comunidad enclavada en el Valle Zoque, a escasos 400 metros del Centro de Reinserción Social No.14 “El Amate”. Su situación socioeconómica y cultural se asemeja a las demás comunidades de esta región del estado; pobreza, desempleo, marginación o analfabetismo, son solo algunas de las problemáticas que la aquejan.

Adentrándose en el área de estudio, se encuentra la Escuela Secundaria del Estado Narciso Mendoza, una de las instituciones de educación básica más longevas de la comunidad, fundada en el año 1973, con 51 años de operación. Cuenta con CCT: 07EES0081J; CCT Supervisión: 07FIS5010S; y CCT Servicio Regional: 07ADG0011O. Dispone de 6 a 11 aulas repartidas más o menos en 9 edificios y un aproximado de 167 alumnos, de los cuales 85 son

mujeres y 82 hombres. El primer grado con los grupos A y B conforma una cantidad de 59 alumnos, el segundo de 59 y el tercero de 49, respectivamente. Cuenta con una red inestable de internet, un laboratorio, una plaza cívica, un campo de fútbol, una cancha de basquetbol con techumbre, cafetería y comedores, servicio sanitario, biblioteca y áreas verdes espaciosas.

Para el desarrollo de esta investigación fue necesario realizar una entrevista a la autoridad máxima del plantel educativo, con intención de conocer cuáles son las áreas de conocimiento y materias que se imparten en segundo grado. Entre las materias impartidas a los adolescentes se encuentran: Matemáticas, Ciencias, Formación Cívica y Ética, Educación física, Español, Química, Historia, Inglés y Artes.

Como es bien sabido, la materia de Artes desde hace mucho y sobre todo en esta región, ha sido vista como una asignatura menor o por decirlo de otra manera, “de relleno” dentro de la planilla. Esto quizás se deba principalmente al poco interés que existe por ella o el desconocimiento de las artes como herramienta pedagógica para el desarrollo integral de los alumnos.

Durante el proceso de este estudio se solicitó autorización al director de la escuela. Se concretó una visita con intención de platicar acerca de temas relevantes en torno a la materia de Artes y conocer cuál es su situación actual en segundo grado. Dentro de las principales debilidades que se pudieron identificar fueron: falta de una secuencia didáctica de la materia, escasas 4 horas a la semana para la materia que reciben los alumnos, focalización en danza. El Director comentó también que todavía no han acatado en su totalidad las reformas de la Nueva Escuela Mexicana de la SEP.

Añadió que tomará tiempo para que las escuelas, entre ellas la secundaria en cuestión, se adapten a los cambios de la Nueva Reforma. Esto debido a que la materia de Artes ya no es independiente, sino que ahora comparte experiencias y vivencias con otras asignaturas, tales como Español, Lenguas Indígenas e inglés, las cuales en conjunto han pasado a llamarse “Lenguajes”.

2.3 ESTUDIO SOBRE OPINIÓN DE ALUMNOS CON RESPECTO A LA MATERIA DE ARTES

Para identificar de manera directa las opiniones de los alumnos con respecto a la materia de Artes y las actividades que la constituyen, se llevó a cabo una encuesta considerando las características sociodemográficas y de satisfacción de los dos grupos de segundo grado, “A” y “B”. A continuación, se presentan los datos que revelaron las encuestas:

La primera pregunta se aplicó con la intención de conocer el contexto familiar y sociodemográfico de los alumnos, dando como resultado que los alumnos en su gran mayoría son hijos de padres que no cuentan con trabajos estables o profesionales, dedicándose más bien a trabajos de agricultura, ganadería o comercio.



Gráfico 1. Tipos de empleos de los padres de estudiantes del 2º “A” y su porcentaje correspondiente. Elaboración propia.



Gráfico 2. Tipos de empleos de los padres de estudiantes del 2º “B” y su porcentaje correspondiente. Elaboración propia.

La segunda se aplicó con el propósito de conocer el lugar de residencia y el contexto sociocultural en que los alumnos se encuentran. En el grupo “A”, el 81% de los adolescentes son habitantes de la comunidad de Lázaro Cárdenas, un 11% habita en la cabecera municipal y el 8% restante en rancherías o comunidades pertenecientes a otro municipio. En el grupo “B” un 88% vive en la comunidad, 8% en la Ciudad de Cintalapa y un 4% en comunidades o rancherías aledañas.

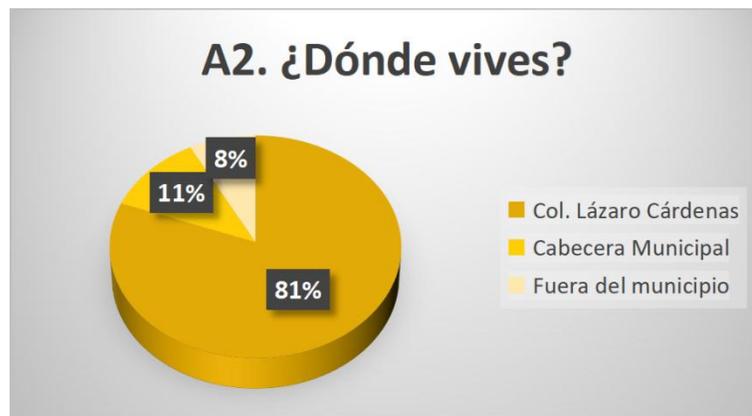


Gráfico 3. Lugares de procedencia de estudiantes del 2º “A” y su porcentaje correspondiente. Elaboración propia.

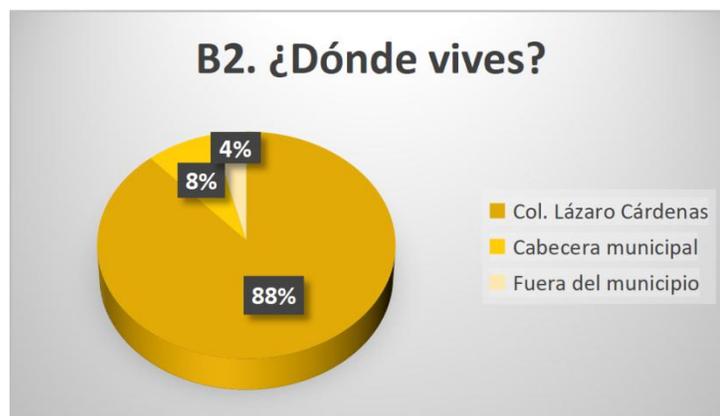


Gráfico 4. Lugares de procedencia de estudiantes del 2º “B” y su porcentaje correspondiente. Elaboración propia.

La tercera pregunta es la última enfocada en conocer el entorno familiar y social. En ella se averiguó sobre el número de familiares de los alumnos, dando como resultado lo siguiente:

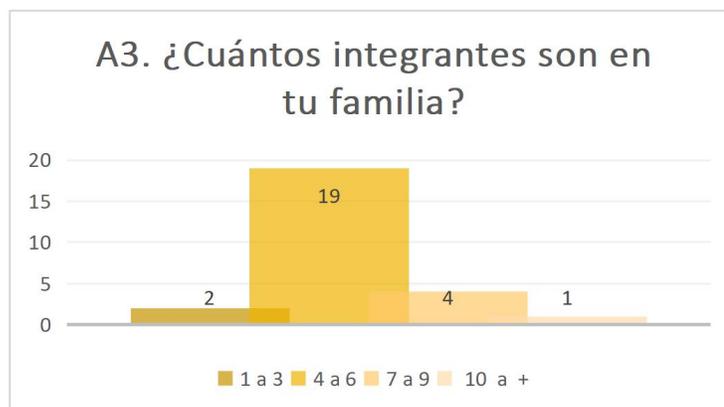


Gráfico 5. Número de familiares de estudiantes del 2º “A”. Elaboración propia.

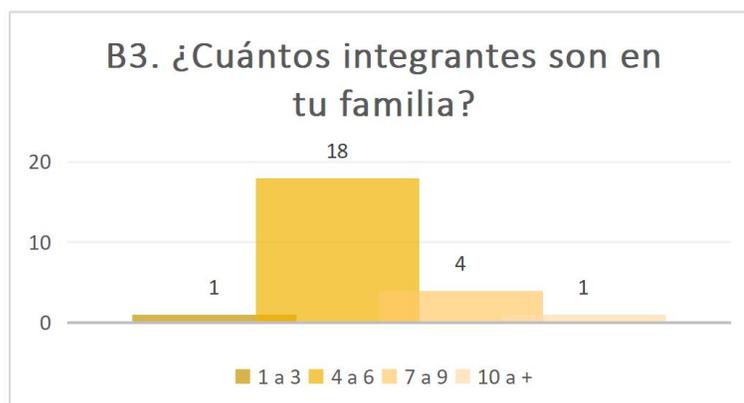


Gráfico 6. Número de familiares de estudiantes del 2º “B”. Elaboración propia.

Para adentrarse al contexto escolar y de la materia se planteó una serie de preguntas extras con las que se pudiera identificar actividades, elementos, modalidades, además de conocer la opinión y sugerencias de los alumnos respecto a la asignatura.

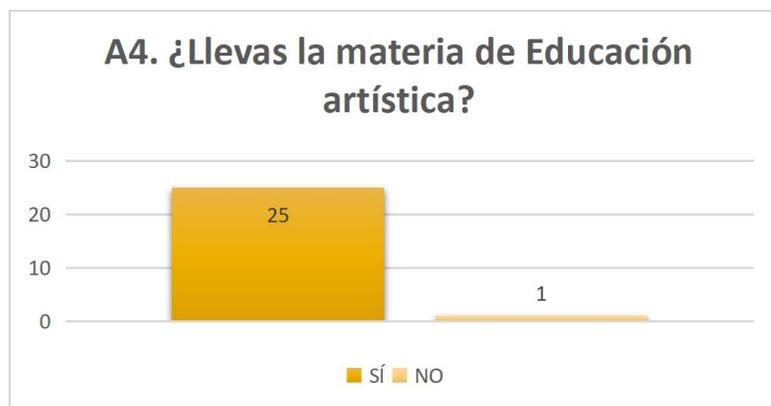


Gráfico 7. Respuestas del 2º “A”, respecto a si cuentan con materia de Artes en su plan de estudios. Elaboración propia.

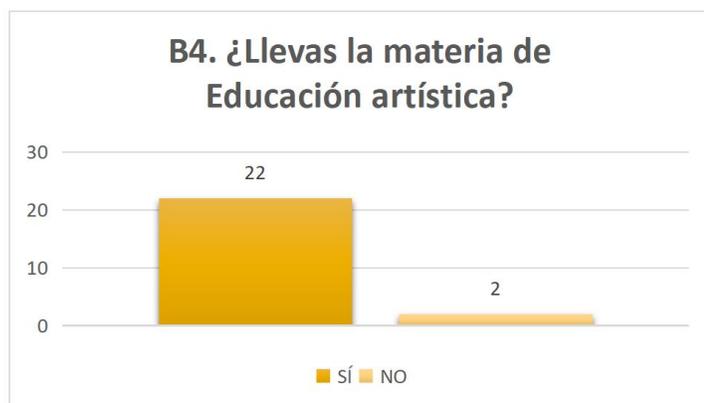


Gráfico 8. Respuestas del 2º “B”, respecto a si cuentan con materia de Artes en su plan de estudios. Elaboración propia.

El 81% de los alumnos de 2º “A”, tiene actividades relacionadas a danza, el 7% a música, un 4% menciona que en alguna ocasión trabajaron algo vinculado a las artes visuales, y un 8% que han hecho actividades diferentes a lo que identifican como artes. En el grupo “B”, un 75% coincide que solo han efectuado actividades dancísticas, un 13% que muy pocas veces trabajan otras disciplinas, un 8% que alguna ocasiones han trabajado con música y el 4% restante que solo con artes visuales.

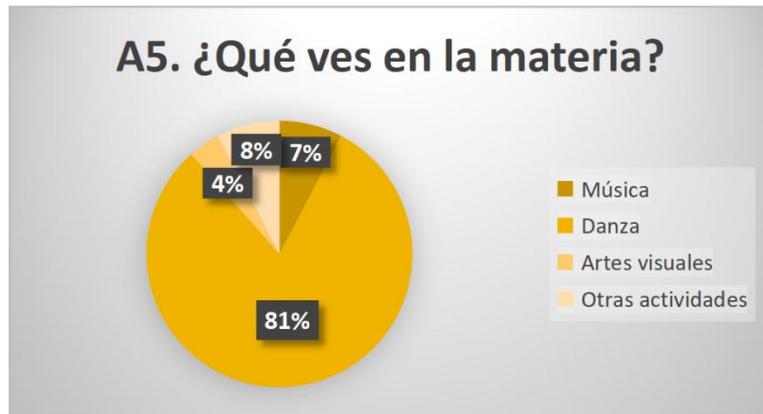


Gráfico 9. Disciplinas que ven los estudiantes del 2º “A” en la materia de Artes y su porcentaje correspondiente de acuerdo a las respuestas obtenidas. Elaboración propia.

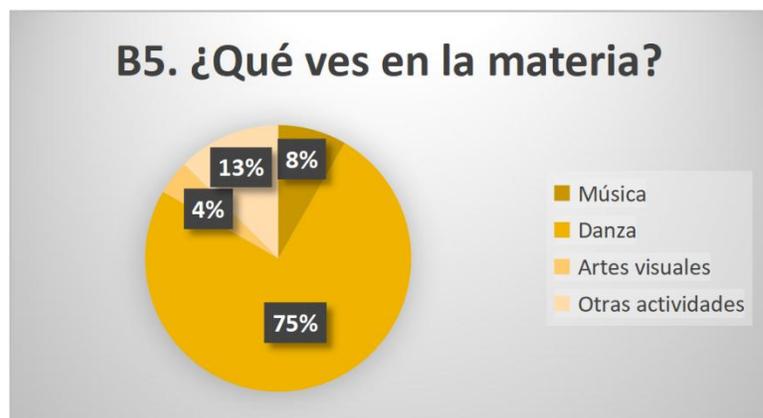


Gráfico 10. Disciplinas que ven los estudiantes del 2º “B” en la materia de Artes y su porcentaje correspondiente de acuerdo a las respuestas obtenidas. Elaboración propia.

Ambos grupos coinciden en que más del 80% de las actividades de clases son prácticas, siendo la danza la disciplina más estudiada; el 20% restante corresponde al estudio teórico de sus elementos. Comentan que no solo se enfocan en la práctica del folclor, sino también a los bailes populares y de salón, aunque en menor medida.

En el grupo “A”, el 96% de los alumnos afirma que sí realizan prácticas de los contenidos que ven, mientras que un 4% dice que no lo hacen. Por otro lado, en el grupo “B”, el 92% de los alumnos asevera que sí, frente al 8% restante que menciona lo contrario.

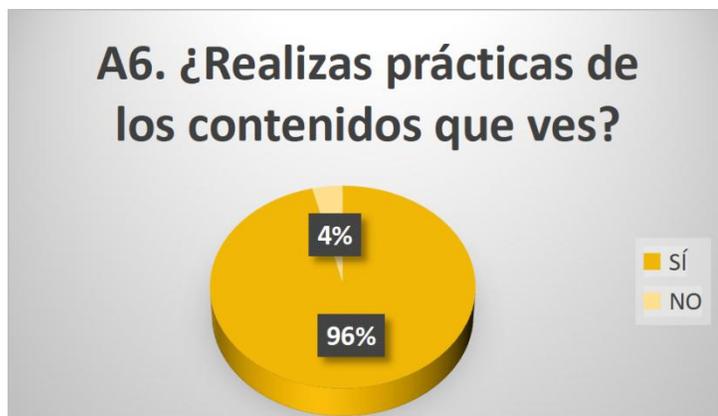


Gráfico 11. Percepción de estudiantes de 2º “A”, respecto a si realizan prácticas de los contenidos teóricos que ven en la materia de Artes y su porcentaje correspondiente de acuerdo a las respuestas obtenidas. Elaboración propia.

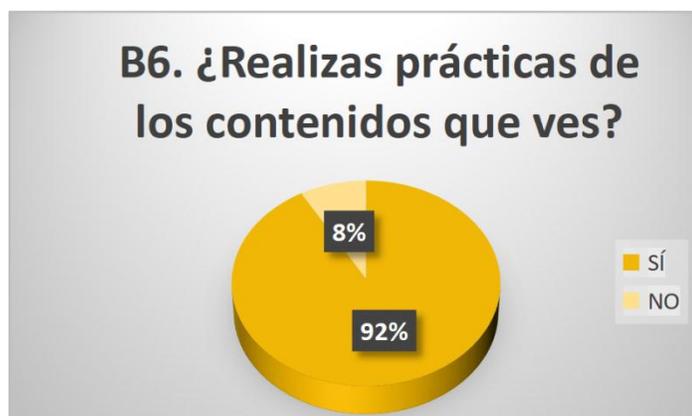


Gráfico 12. Percepción de estudiantes de 2º “B”, respecto a si realizan prácticas de los contenidos teóricos que ven en la materia de Artes y su porcentaje correspondiente de acuerdo a las respuestas obtenidas. Elaboración propia.

Como ya se evidenció, la materia de Artes en esta secundaria se reduce drásticamente a la danza, ignorando en gran medida a otras disciplinas o expresiones artísticas; en la siguientes gráficas se presentan los resultados en cuanto a las actividades realizadas en lo que va del año 2023.

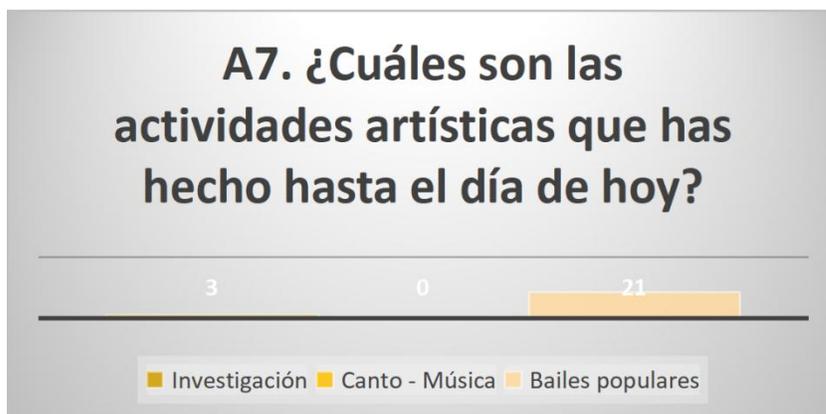


Gráfico 13. Actividades relacionadas a las artes que han desarrollado los estudiantes de 2º “A”, desde su estancia en la Escuela Secundaria del Estado Narciso Mendoza y el porcentaje correspondiente de acuerdo a las respuestas obtenidas. Elaboración propia.

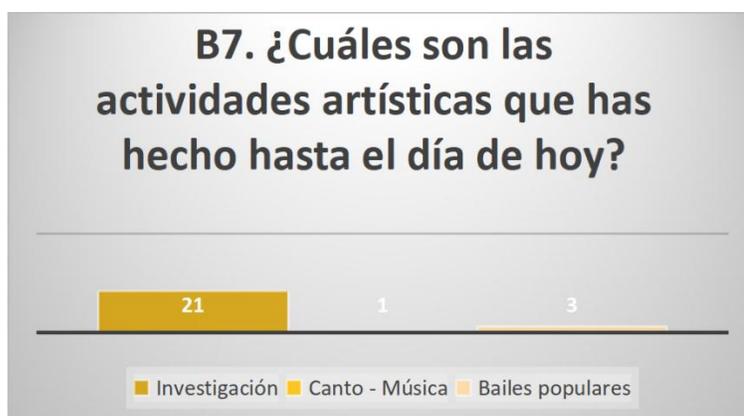


Gráfico 14. Actividades relacionadas a las artes que han desarrollado los estudiantes de 2º “B”, desde su estancia en la Escuela Secundaria del Estado Narciso Mendoza y el porcentaje correspondiente de acuerdo a las respuestas obtenidas. Elaboración propia.

En 2º “A”, de 26 alumnos encuestados, 20 aseguran que sí les quedan claros los contenidos, 3 no comprenden los contenidos ni la finalidad de la materia, los 3 restantes omitieron su respuesta. En el caso del grupo “B”, de 24 alumnos encuestados, 22 dijeron que sí y 2 difirieron.

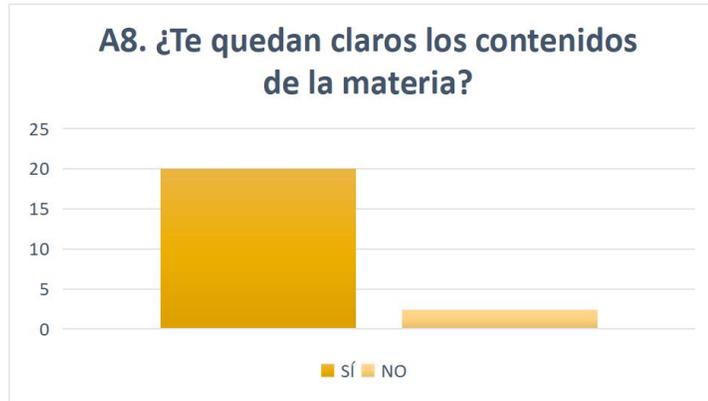


Gráfico 15. Percepción sobre entendimiento de los contenidos de la materia de Artes que tienen los estudiantes de 2º “A”. Elaboración propia.

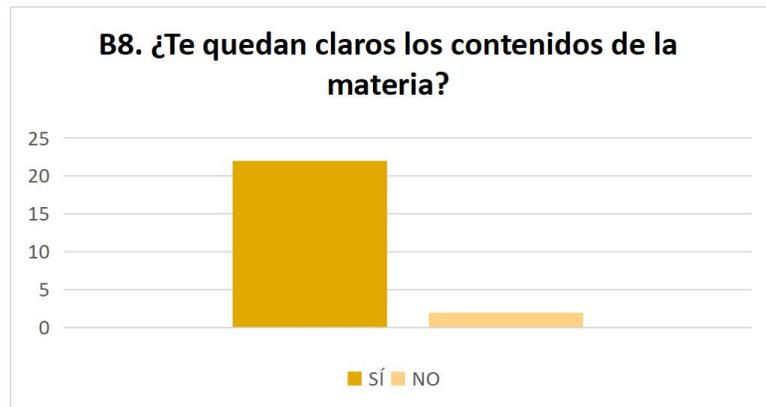


Gráfico 16. Percepción sobre entendimiento de los contenidos de la materia de Artes que tienen los estudiantes de 2º “B”. Elaboración propia.

Es bien sabido que desde hace unos años y hasta en la actualidad, la educación artística es estimada por muchos como algo con mínima relevancia, pero justamente por ello, cabe resaltar su valor pedagógico frente a otras áreas de conocimiento. En tal sentido, en el 2º “A”, un 92% sí está interesado en que a la materia de Artes se le de un espacio más amplio dentro del plan curricular como a otras materias. Desde otro ángulo, en el 2º “B”, el 79% afirma que sí le gustaría recibir más horas durante la semana.

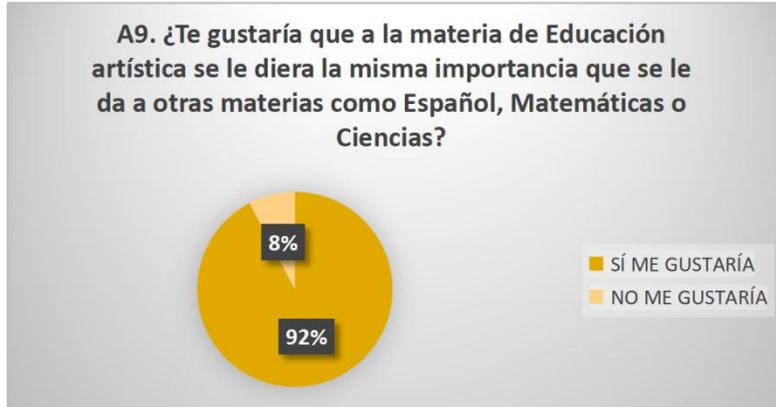


Gráfico 17. Grado de aceptación de los estudiantes de 2º “A” respecto al posible aumento de horas para la materia de Artes en el plan curricular. Elaboración propia.

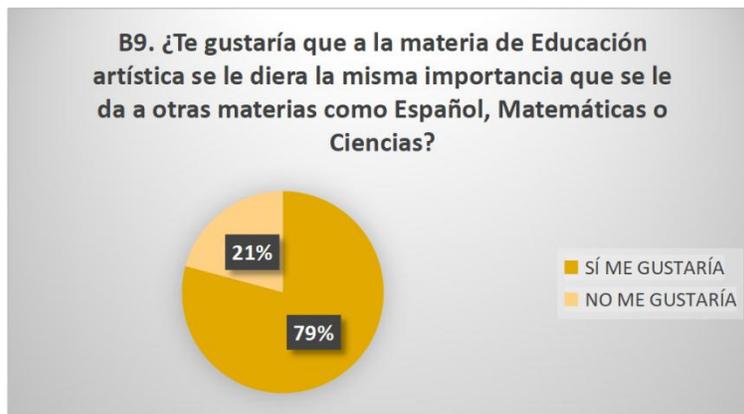


Gráfico 18. Grado de aceptación de los estudiantes de 2º “B” respecto al posible aumento de horas para la materia de Artes en el plan curricular. Elaboración propia.

Se elaboró la última pregunta para saber acerca de la práctica artística que los alumnos materializan de manera extracurricular, es decir, fuera de la escuela. En el 2º “A”, el 46% manifestó haber practicado recientemente alguna expresión, mientras que el 56% reconoció que no. Por su parte, en el 2º “B”, el 21% dijo que sí, frente al otro 79% que lo negó.

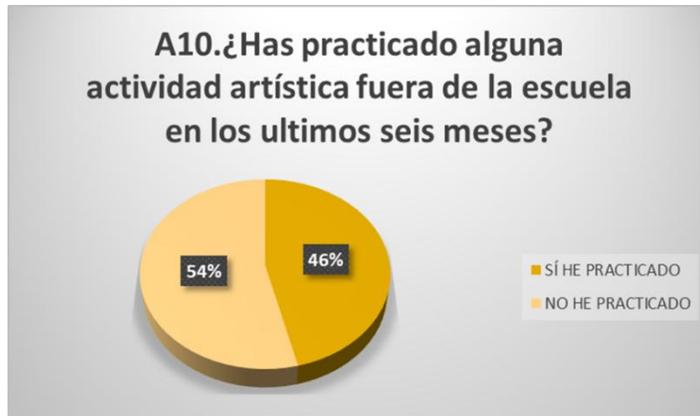


Gráfico 19. Porcentaje de estudiantes de 2º “A” que han practicado una disciplina artística artística de manera extracurricular recientemente. Elaboración propia.

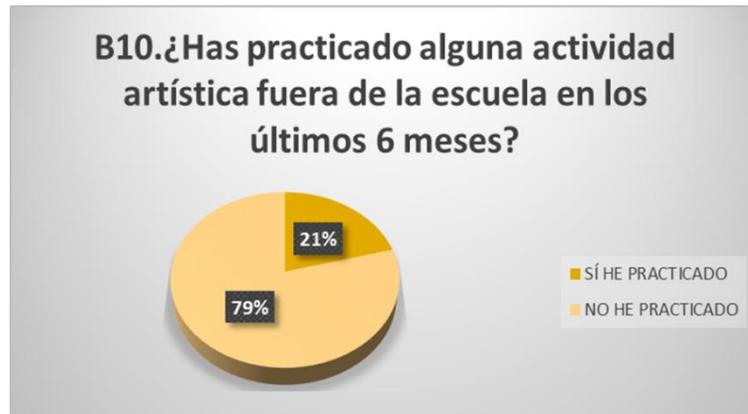


Gráfico 20. Porcentaje de estudiantes de 2º “B” que han practicado una disciplina artística artística de manera extracurricular recientemente. Elaboración propia.

2.4 POSTURA DOCENTE

Se entrevistó a la docente encargada de la materia Artes en la Escuela Secundaria del Estado Narciso Mendoza, quien solicitó mantener su anonimato por motivos personales. Mencionó que es egresada de la Licenciatura en Educación Artística del Centro de Estudios e Investigación de las Bellas Artes (CEIBA), de Tabasco, México. Cuenta con 12 años de servicio, de los cuales 2 corresponden a su trabajo en la institución aquí estudiada.

Señaló que no posee como tal una secuencia didáctica por parte de la SEP para impartir sus clases, más bien opera con un listado de actividades que desarrolla a lo largo del ciclo escolar. Cabe mencionar que dichas actividades se basan en plan anterior propuesto por la SEP, en especial el programa del 2017. Refiere que por órdenes de la dirección, únicamente imparte clases de una hora los días lunes y viernes a los 6 grupos de los 3 grados.

Para la preparación de las clases señaló que dedica alrededor de 1 a 2 horas a la semana. No se basa solo en los contenidos de la Secretaría de Educación, sino también en material de apoyo, como libros de Editorial Santillana, por mencionar un ejemplo. Uno de los puntos claves que hay que resaltar es que, a pesar de ser una profesional formada en el área de las artes, ha decidido enfocar su clase en torno a la danza, dejando de lado otras expresiones artísticas, a tal grado que entre alumnos la asignatura es llamada “Danza”.

Como parte de las actividades diarias y extraclases para el aprendizaje general, materializa trabajos de investigación y exposiciones de temas relacionados a la danza y en menor medida, al resto de disciplinas artísticas. La docente asegura que la actitud de los alumnos respecto a la materia es buena, aunque existen diversos factores, sean individuales o contextuales, que influyen de modo directo e indirecto en la interacción con la misma. Por ejemplo, entre las dificultades a las que se enfrenta en su ejercicio profesional identifica la falta de apoyo de la institución, así como el desinterés de los alumnos debido, a modo de ejemplo, a la falta de formación artística a temprana edad.

Conforme a los actuales cambios del modelo educativo propuesto por la SEP, denominado *Nueva Escuela Mexicana*, defiende ha sido muy difícil implementar las innovaciones al interior de las aulas, de ahí que haya decidido permanecer en el plan anterior hasta que surjan nuevas estrategias para la implementación correcta de los cambios, dado que aún con los obstáculos defiende la importancia de las artes como estimuladoras del desarrollo personal y social.

CONCLUSIÓN

A largo del texto ha quedado claro que la educación artística en la Escuela Secundaria del Estado Narciso Mendoza, así como la implementación del nuevo programa de estudios de la SEP por parte de sus docentes, enfrentan varios problemas, por ejemplo, estar ubicada en una zona rural con su consecuente pobreza, conectividad mínima y recursos limitados, lo que hace a su práctica educativa parecida a la de muchas otras escuelas del país; situarse en una zona rural, impide que tanto profesores como estudiantes puedan hacerse de materiales adecuados para su eficiente enseñanza-aprendizaje. Además, al ser las familias de la localidad numerosas y de escasos recursos, se limita el gasto para cada integrante, provocando que los hijos no puedan costearse materiales necesarios; en general, los tutores son amas de casa, obreros, campesinos y analfabetas; muy pocos son profesionistas.

La cuestión del rezago social escapa de la Escuela Secundaria del Estado Narciso Mendoza, sin embargo, existen otras sobre su enseñanza que pueden ser pensadas y atendidas desde la pedagogía de la liberación y por supuesto, del arte. La primera es su educación bancaria, que vale recordar, ve a los estudiantes igual a recipientes vacíos (ignorantes) que deben ser llenados con conocimientos del profesor. Este hecho se ha observado tanto en la docente como en el director, quienes reconocen seguir un esquema general preestablecido y desechar incluso el nuevo programa para educación artística de la Nueva Escuela Mexicana de la SEP, permaneciendo de esa manera, en la disertación de ideas alejadas del vivir de los alumnos, de su experiencia existencial; ambos, al insertarse en una educación discursiva, generan saberes endebles que en meses o días son olvidados. La segunda, seguir arrastrando el estigma de ser de relleno o poca importancia. La última, que su especialista se formó en danza, en consecuencia, los contenidos de áreas como artes plásticas o literatura, los imparte de manera deficiente o sustituye con actividades distintas.

Las dos primeras quizás se deben a: que son parte de un sistema educativo con exceso de trabajo y sueldo paupérrimo, donde la labor no inicia ni termina en las aulas, sino que continúa en casa, incluso durante vacaciones, por tanto, un remedio para los profesores es efectuar lo menos posible; su falta de preparación e ignorancia respecto al quehacer pedagógico de las artes. La tercera ocurre gracias al desfase existente entre planes de estudios

universitarios y programas educativos en educación básica; mientras en la universidad los docentes se especializan en un área, se espera que atiendan más tarde otras que desconocen, agrupadas en un conjunto llamado “educación artística”.

Ahora bien, ¿cómo puede tratarse lo anterior desde la pedagogía democrática? Un primer paso es hallar dificultades del personal y de los estudiantes, problemas que se desarrollen en las instalaciones, en el salón de clases, así como en su localidad, pues no es lo mismo vivir en una capital que en un pueblo pequeño. Para entender el contexto se recomienda efectuar observaciones y anotar todo con minuciosidad en un diario de campo acerca de lo siguiente: cómo ocurre la vida, cuál es la dinámica escolar, relación profesor-estudiante, dinámica económica, etc. En el caso de lo simbólico local, indagar sobre: qué se escucha, qué se baila, qué contenido audiovisual se consume, qué expresiones visuales o artesanales se manifiestan, si se desenvuelven en un ambiente religioso o no, cuáles son esas religiones, entre otras cosas. Como se habrá intuido, esta postura admite un sentido amplio de la cultura, pues no se limita a lo que por lo común se llama “artístico”; entiende que existen sociedades donde tales estándares se vuelven inoperantes o reducidos.

Para acercarse a las nociones sobre arte de los alumnos, además las notas, se aconseja entablar conversaciones, entrevistas o actividades que permitan conocerlas. Se proponen las ulteriores preguntas: qué tanto y cómo conocen sobre artes, cómo las experimentan, qué música escuchan, si estudian algún instrumento, si practican un tipo de danza, si les gusta bailar, qué música bailan, si dibujan o les encantaría aprender, que tipo de cine consumen, si les gusta o hacen artesanías, si leen, qué leen, si participan de festividades locales, etc; esto no es más que la investigación de la temática significativa y el universo mínimo temático propuesto por Freire, mas enfocada en cultura.

Una vez se hayan identificado, deben agruparse en temas para la generación de actos límites o tareas que surgen de los temas. Para ello, tiene que buscarse similitudes con cada tópico propuesto por la SEP, cuestionarlos, eliminarlos, modificarlos y agregar otros con bibliografía adicional que ensanchen su desarrollo con problemas no planteados por el alumnado, o sea, con “temas bisagras”; se efectúa una adaptación antropológica del plan de estudios con la estructuración de lo dado por los alumnos y su contexto, tal defiende la pedagogía de Paulo Freire, (2005, p. 113).

Después debe trabajarse la codificación, o sea, el canal (o canales) donde serán transmitidas dichas temáticas. Por ejemplo, para impartir danza vale comenzar hablando acerca de bailes típicos de eventos sociales locales (por ejemplo, cumbia), mostrando imágenes (codificador), videos o piezas musicales para apreciarlos mejor, conocer su historia, así como relacionarlos con otros que el profesor quiere enseñar para despertar curiosidad y reflexión en los estudiantes.

Las clases son los procesos de descodificación, es decir, de problematización de los temas generadores resultado de su indagación previa. Como rompe con la educación bancaria, se efectúa sin menospreciar el saber y curiosidad de los alumnos; por el contrario, se parte de lo que conocen, de sus habilidades, para ponerlas en duda y desarrollarlas en relación con fenómenos y expresiones socio-culturales (representados en los decodificadores) de nivel estatal, nacional e internacional, que impactan su vida diaria.

Una estrategia más para mejorar la práctica educativa en artes es registrar, observar y evaluar las clases, así como profundizar y actualizar los contenidos que se imparten, junto con el lenguaje con que se hace. En ese sentido, la evaluación formativa cumple con ello, dado que se aplica durante todo el proceso con foco en la adaptación local. Para recordar, se divide en: *inicial*, para conocer los conocimientos previos de los estudiantes respecto a lo que se tratará; *reguladora*, para comprender como se apropian los alumnos de las clases, estructurar avances, reflexionar sobre las dificultades, debilidades en ciertos aspectos y el desempeño individual de cada uno; *final*, se efectúa para conocer los logros obtenidos al término de un tema o periodo escolar; *integradora*, ocurre al final de toda la trayectoria académica de los estudiantes.

Por último, las herramientas aconsejadas para evaluar son: *carpetas portafolios*, donde los alumnos guarden tareas y material que se presentarán a finales del ciclo escolar; *diario a bordo*, análogo (cuaderno) o digital (teléfono), donde guarden registros de acontecimientos, pensamientos, sentimientos, facilidades y dificultades de lo aprendido; *autoevaluación*, donde relaten su comportamiento y actitudes hacia las clases; *entrevista*, efectuada y grabada por el profesor en el transcurso del ciclo; *cuestionarios* sobre términos técnicos que desarrollen el vocabulario técnico sobre las artes.

FUENTES

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, I; Giráldez, A. (2021). Fundamentos curriculares de la educación artística. En Lucina, J.; Imanol A.; Lucia P. (coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 75 – 87). España: OEI.
- Colorado, A. (2014). Retos de la educación artística en el siglo XXI en México. Recuperado en: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7149586>
- Frega, A. (2006) *Pedagogía del arte*. Argentina: Bonum.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quién pretende enseñar*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1983). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1972). *Sobre la acción cultural*. Chile: ICIRA
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Graeme, F. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. España: PAIDÓS.
- Giráldez, A. (2021). Aproximaciones o enfoques de la educación artística. En Lucina, J.; Imanol A.; Lucia P. (coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 69 – 73). España: OEI.
- Giráldez, A. (2021). Fundamentos metodológicos de la educación artística. En Lucina, J.; Imanol A.; Lucia P. (coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 89 – 95). España: OEI.
- Jiménez, L; Aguirre, I; Pimentel, L (coords.). (2021). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. España. OEI.
- Jiménez, L. (2021). La educación artística en Iberoamérica. En Lucina, J.; Imanol A.; Lucia P. (coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 99 – 106). España: OEI.

“Jiménez, L. (2021). Políticas educativas y educación artística. En Lucina, J.; Imanol A.; Lucía P. (coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 107 – 114). España: OEI.

Pimentel, L., Coutinho, R., Guimarães, L. (2021). La formación de profesores de arte: prácticas docentes. En Lucina, J.; Imanol A.; Lucía P. (coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 115 – 121). España: OEI.

Pimentel, L. (2021). La evaluación en arte: algunos principios para la discusión. En Lucina, J.; Imanol A.; Lucía P. (coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 129 – 135). España: OEI.

SEP. (2022). Plan de estudios para educación, preescolar, primaria y secundaria. México: SEP. Recuperado de: http://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/php/docs/sesion7/Plan_de_Estudios_para_la_Educacion_Preescolar_Primeria_y_Secundaria.pdf

ENTREVISTAS

Jiménez, O. (2023). Director de la Escuela Secundaria del Estado Narciso Mendoza de Cintalapa, Chiapas.

[Anónimo]. (2023). Maestra de educación artística de la Escuela Secundaria del Estado Narciso Mendoza de Cintalapa, Chiapas.

ANEXOS

Escuela Secundaria "Narciso Mendoza"

CICLO ESCOLAR 2021- 2022.

ARTES – DANZA

SEGUNDO GRADO



Campeche	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La jarana ➤ El fandango ➤ El jarabe criollo 		
Coahuila	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Las polcas ➤ El jarabe pateño ➤ La contradanza 		
Chiapas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El rascapetate ➤ Las chiapanecas ➤ La danza de los Parachicos 		
Chihuahua	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El huarachazo ➤ La polca de chihuahua a la concordia 		
Ciudad de México	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La danza de los concheros(danza ritual) ➤ La danza de los arrieros ➤ La danza de los aztequitas ➤ La danza de las pastoras 		
Durango	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Las cuadrillas ➤ Las angelitas ➤ La danza de la palma ➤ El chotis 		
Guerrero	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La danza de los tlacoloteros ➤ La chilena ➤ La danza de los diablos 		
Jalisco	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El jarbe tapatio ➤ El son de la madrugada ➤ La danza de los sonajeros 		
Michoacán	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La danza de los viejitos ➤ La danza del pescado ➤ La danza de los morros y cristianos 		

Escuela Secundaria "Narciso Mendoza"

CICLO ESCOLAR 2021- 2022.

ARTES – DANZA

SEGUNDO GRADO



Morelos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Los tecuanes ➤ La danza de los chilenos ➤ Los tecomates 		
Nuevo León	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Las polcas (Evangelina, Monterrey, etc.) ➤ La redova el naranjo ➤ El chotis 		
Oaxaca	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La Sandunga ➤ La danza de las plumas(representada en la Guelaguetza) ➤ El jarabe mixteco 		
Puebla	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La china poblana ➤ La danza de los quetzales ➤ La danza de los tecuanes ➤ La danza de los negritos 		
Querétaro	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La danza de las pastoras ➤ La danza de los apaches 		

❖ Dedicar 5 minutos en la mañana y cinco minutos en la noche, para reflexionar y agradecer todo lo bueno que pasa en tu día.

❖ Abre tu mente y date cuenta como hasta en el día más difícil hay cosas que agradecer.

❖ Escribe al menos 7 cosas por las que agradeces en tu día de hoy.

Escuela Secundaria "Narciso Mendoza"
CICLO ESCOLAR 2021-2022.
ARTES – DANZA
SEGUNDO GRADO



Indicaciones.

- Todas las actividades las realizaras en hojas blancas. (pondrás nombre, grado y grupo a tu actividad realizada, puedes decorar tu portada).
- Fecha de entrega **31 DE ENERO** del presente año.
- Cualquier duda por favor enviarme mensaje por wassap de manera personal

¿Danzas tradicionales o académicas?

Es importante que empieces a reconocer la diversidad de danza folclóricas que existen en nuestro país ya que cada una refleja en sus pasos, su música, sus ritmos y su vestimenta, las costumbres y tradiciones de las diferentes regiones de México. Para ello, te invito a este desafío ya que en la siguiente lección continuarás con este tema.

1. Investiga acerca de una de las danzas típicas, para ello selecciona una del listado que se te presenta de cada estado, puede ser la que más te llame la atención o alguna ya conocida. Considera que por el momento sólo te centraras en los estados de la república que se mencionan, ya que en la siguiente actividad conocerás las demás.
2. Busca en internet o libros, información donde identifiques los elementos formales que las caracterizan, ya sean pasos, colores, ritmos musicales, vestimenta, etc.
3. Para ello llena el siguiente cuadro que te ayudara a organizar la información investigada. **Que tu investigación sea amplia (recuerda que las actividades son en hojas blancas)**

Estado de la República Mexicana	Danza mestizas o folclóricas	Información acerca de la danza	Ejemplo de su traje típico
Aguascalientes	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La danza de la pelea de gallos ➤ La danza de los ferrocarriles ➤ La danza de los matlachines 		

ENCUESTA A ALUMNOS

ESCUELA SECUNDARIA: _____

LUGAR Y FECHA: _____

GRADO: _____ GRUPO: _____

LEE ATENTAMENTE LAS PREGUNTAS Y RESPONDE CON HONESTIDAD.

1. ¿A QUÉ SE DEDICAN TUS PADRES?
2. ¿DÓNDE VIVES (MUNICIPIO, COLONIA, BARRIO)?
3. ¿CUÁNTOS MIEMBROS SON EN TU FAMILIA?
4. ¿LLEVAS LA MATERIA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA? SÍ NO
5. ¿QUÉ VES EN LA MATERIA?
6. ¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZAN?
7. ¿REALIZAN PRÁCTICAS DE LOS CONTENIDOS QUE VEN? SÍ NO
8. ¿CUALES SON LAS ACTIVIDADES ARTÍSTICAS QUE HAN HECHO HASTA EL DIA DE HOY?
9. ¿TE QUEDAN CLAROS LOS CONTENIDOS DE LA MATERIA? SÍ NO
10. ¿TE GUSTARÍA QUE A LA MATERIA DE ARTES SE LE DIERA LA MISMA IMPORTANCIA QUE A OTRAS MATERIAS TALES COMO ESPAÑOL, CIENCIAS, MATEMÁTICAS, ETC.? SÍ NO
11. ¿CUÁL DE LAS SIGUIENTES DISCIPLINAS ARTÍSTICAS TE INTERESA MÁS:
a) Danza b) Teatro c) Música d) Pintura e) Cine f) Otras
12. ¿HAS PRACTICADO ALGUNA ACTIVIDAD ARTÍSTICA FUERA DE LA ESCUELA EN LOS ULTIMOS SEIS MESES? SÍ NO
13. ¿CUÁL Y DÓNDE?

2do. Grado - Grupo "A"

ENCUESTA A ALUMNOS

ESCUELA SECUNDARIA: Narciso Mendoza

LUGAR Y FECHA: Lazaro Cardenas 17/OCT/23

GRADO: 2 GRUPO: A

LEE ATENTAMENTE LAS PREGUNTAS Y RESPONDE CON HONESTIDAD.

1. ¿A QUÉ SE DEDICAN TUS PADRES?
Ama de Casa
2. ¿DÓNDE VIVES (MUNICIPIO, COLONIA, BARRIO)? *colonia cardenas*
3. ¿CUÁNTOS MIEMBROS SON EN TU FAMILIA? *5*
4. ¿LLEVAS LA MATERIA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA? SÍ NO
5. ¿QUÉ VES EN LA MATERIA? *bailes*
6. ¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZAN? *eventos de danza*
7. ¿REALIZAN PRÁCTICAS DE LOS CONTENIDOS QUE VEN? SÍ NO
8. ¿CUALES SON LAS ACTIVIDADES ARTÍSTICAS QUE HAN HECHO HASTA EL DIA DE HOY? *practicas de baile*
9. ¿TE QUEDAN CLAROS LOS CONTENIDOS DE LA MATERIA? SÍ NO
10. ¿TE GUSTARÍA QUE A LA MATERIA DE ARTES SE LE DIERA LA MISMA IMPORTANCIA QUE A OTRAS MATERIAS TALES COMO ESPAÑOL, CIENCIAS, MATEMÁTICAS, ETC.? SÍ NO
11. ¿CUÁL DE LAS SIGUIENTES DISCIPLINAS ARTÍSTICAS TE INTERESA MÁS:
a) Danza b) Teatro c) Música d) Pintura e) Cine f) Otras
12. ¿HAS PRACTICADO ALGUNA ACTIVIDAD ARTÍSTICA FUERA DE LA ESCUELA EN LOS ULTIMOS SEIS MESES? SÍ NO
13. ¿CUÁL Y DÓNDE?

2do Grado - Grupo "A"

ENCUESTA A ALUMNOS

ESCUELA SECUNDARIA: _____

LUGAR Y FECHA: Lazaro Cardenas 17/07/2023

GRADO: 2 GRUPO: A

LEE ATENTAMENTE LAS PREGUNTAS Y RESPONDE CON HONESTIDAD.

1. ¿A QUÉ SE DEDICAN TUS PADRES? Isaac = Albañil y Madre de Casa
Said = Mecánico y Madre de Casa
2. ¿DÓNDE VIVES (MUNICIPIO, COLONIA, BARRIO)? Lazaro Cardenas
Municipio de Cintalapa
3. ¿CUANTOS MIEMBROS SON EN TU FAMILIA? Isaac = 4 Said = 5
4. ¿LLEVAS LA MATERIA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA? SÍ NO
5. ¿QUÉ VES EN LA MATERIA? Bailobles, Arte, etc.
6. ¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZAN? Bailes más que nada
7. ¿REALIZAN PRÁCTICAS DE LOS CONTENIDOS QUE VEN? SÍ NO
8. ¿CUALES SON LAS ACTIVIDADES ARTÍSTICAS QUE HAN HECHO HASTA EL DIA DE HOY? Bailes
9. ¿TE QUEDAN CLAROS LOS CONTENIDOS DE LA MATERIA? SÍ NO
10. ¿TE GUSTARÍA QUE A LA MATERIA DE ARTES SE LE DIERA LA MISMA IMPORTANCIA QUE A OTRAS MATERIAS TALES COMO ESPAÑOL, CIENCIAS, MATEMÁTICAS, ETC.? SÍ NO
11. ¿CUÁL DE LAS SIGUIENTES DISCIPLINAS ARTÍSTICAS TE INTERESA MÁS:
a) Danza b) Teatro c) Música d) Pintura e) Cine f) Otras
12. ¿HAS PRACTICADO ALGUNA ACTIVIDAD ARTÍSTICA FUERA DE LA ESCUELA EN LOS ULTIMOS SEIS MESES? SÍ NO
13. ¿CUÁL Y DÓNDE?

Michell
Guadalupe Espinosa
Chandon:

2do Grado - Grupo "B"

ENCUESTA A ALUMNOS

ESCUELA SECUNDARIA: Narciso Mendoza
LUGAR Y FECHA: Lazaro cardenas 17/10/2013
GRADO: "2" GRUPO: "B"

LEE ATENTAMENTE LAS PREGUNTAS Y RESPONDE CON HONESTIDAD.

1. ¿A QUÉ SE DEDICAN TUS PADRES?
M: mama ama de casa M: papa vende y hace quesos
2. ¿DÓNDE VIVES (MUNICIPIO, COLONIA, BARRIO)?
colonia
3. ¿CUÁNTOS MIEMBROS SON EN TU FAMILIA? 3
4. ¿LLEVAS LA MATERIA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA? SI NO
5. ¿QUÉ VES EN LA MATERIA? Danza y bailes
6. ¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZAN?
bailes
7. ¿REALIZAN PRÁCTICAS DE LOS CONTENIDOS QUE VEN? SI NO
8. ¿CUALES SON LAS ACTIVIDADES ARTÍSTICAS QUE HAN HECHO HASTA EL DIA DE HOY? bailes, investigaciones de Danza, ensayos
9. ¿TE QUEDAN CLAROS LOS CONTENIDOS DE LA MATERIA? SI NO
10. ¿TE GUSTARÍA QUE A LA MATERIA DE ARTES SE LE DIERA LA MISMA IMPORTANCIA QUE A OTRAS MATERIAS TALES COMO ESPAÑOL, CIENCIAS, MATEMÁTICAS, ETC.? SI NO
11. ¿CUÁL DE LAS SIGUIENTES DISCIPLINAS ARTÍSTICAS TE INTERESA MÁS:
a) Danza b) Teatro c) Música d) Pintura e) Cine f) Otras
12. ¿HAS PRACTICADO ALGUNA ACTIVIDAD ARTÍSTICA FUERA DE LA ESCUELA EN LOS ULTIMOS SEIS MESES? SI NO
13. ¿CUÁL Y DÓNDE?

2do Grado - Grupo "A"

ENCUESTA A ALUMNOS

ESCUELA SECUNDARIA: Narciso Sanchez

LUGAR Y FECHA: _____

GRADO: 2

GRUPO: "A"

LEE ATENTAMENTE LAS PREGUNTAS Y RESPONDE CON HONESTIDAD.

1. ¿A QUÉ SE DEDICAN TUS PADRES? mi mamá a maebaca y mi papá al bañi
2. ¿DÓNDE VIVES (MUNICIPIO, COLONIA, BARRIO)? Colonia Cardenas
3. ¿CUÁNTOS MIEMBROS SON EN TU FAMILIA? 6
4. ¿LLEVAS LA MATERIA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA? SI NO
5. ¿QUÉ VES EN LA MATERIA? sobre las danzas
6. ¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZAN? Bailes
7. ¿REALIZAN PRÁCTICAS DE LOS CONTENIDOS QUE VEN? SI NO
8. ¿CUALES SON LAS ACTIVIDADES ARTÍSTICAS QUE HAN HECHO HASTA EL DIA DE HOY? Vailes
9. ¿TE QUEDAN CLAROS LOS CONTENIDOS DE LA MATERIA? SI NO
10. ¿TE GUSTARÍA QUE A LA MATERIA DE ARTES SE LE DIERA LA MISMA IMPORTANCIA QUE A OTRAS MATERIAS TALES COMO ESPAÑOL, CIENCIAS, MATEMÁTICAS, ETC.? SI NO
11. ¿CUÁL DE LAS SIGUIENTES DISCIPLINAS ARTÍSTICAS TE INTERESA MÁS:
a) Danza b) Teatro c) Música d) Pintura e) Cine f) Otras
12. ¿HAS PRACTICADO ALGUNA ACTIVIDAD ARTÍSTICA FUERA DE LA ESCUELA EN LOS ULTIMOS SEIS MESES? SI NO
13. ¿CUÁL Y DÓNDE?

2do. Grado - Grupo "B"

ENCUESTA A ALUMNOS

ESCUELA SECUNDARIA: Narciso Mendoza

LUGAR Y FECHA: Lazaro Cardenas 17/oct/2023

GRADO: 2º GRUPO: B

LEE ATENTAMENTE LAS PREGUNTAS Y RESPONDE CON HONESTIDAD.

1. ¿A QUÉ SE DEDICAN TUS PADRES? Papá: Ingeniero electrico. Mamá: Ama de casa
2. ¿DÓNDE VIVES (MUNICIPIO, COLONIA, BARRIO)? Colonia (L. Cárdenas)
3. ¿CUÁNTOS MIEMBROS SON EN TU FAMILIA? 5
4. ¿LLEVAS LA MATERIA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA? SÍ NO
5. ¿QUÉ VES EN LA MATERIA? Aprender diferentes tipos de baile y movimientos
6. ¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZAN? En general actividades danzísticas
7. ¿REALIZAN PRÁCTICAS DE LOS CONTENIDOS QUE VEN? SÍ NO
8. ¿CUALES SON LAS ACTIVIDADES ARTÍSTICAS QUE HAN HECHO HASTA EL DIA DE HOY? Pues emos presentado varios bailes a toda la secundaria
9. ¿TE QUEDAN CLAROS LOS CONTENIDOS DE LA MATERIA? SÍ NO
10. ¿TE GUSTARÍA QUE A LA MATERIA DE ARTES SE LE DIERA LA MISMA IMPORTANCIA QUE A OTRAS MATERIAS TALES COMO ESPAÑOL, CIENCIAS, MATEMÁTICAS, ETC.? SÍ NO
11. ¿CUÁL DE LAS SIGUIENTES DISCIPLINAS ARTÍSTICAS TE INTERESA MÁS:
 a) Danza b) Teatro c) Música d) Pintura e) Cine f) Otras
12. ¿HAS PRACTICADO ALGUNA ACTIVIDAD ARTÍSTICA FUERA DE LA ESCUELA EN LOS ULTIMOS SEIS MESES? SÍ NO
13. ¿CUÁL Y DÓNDE?

2do Grado - Grupo "B" ♥

ENCUESTA A ALUMNOS

ESCUELA SECUNDARIA: Narciso Mendoza

LUGAR Y FECHA: Lazaro Cardenas 17/10/23

GRADO: 2 GRUPO: B

LEE ATENTAMENTE LAS PREGUNTAS Y RESPONDE CON HONESTIDAD.

1. ¿A QUÉ SE DEDICAN TUS PADRES? mi mamá ama de casa y mi papá agricultor
2. ¿DÓNDE VIVES (MUNICIPIO, COLONIA, BARRIO)? colonia
3. ¿CUÁNTOS MIEMBROS SON EN TU FAMILIA? siete
4. ¿LLEVAS LA MATERIA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA? SÍ NO
5. ¿QUÉ VES EN LA MATERIA? muchas cosas danzas
6. ¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZAN? baile
7. ¿REALIZAN PRÁCTICAS DE LOS CONTENIDOS QUE VEN? SÍ NO
8. ¿CUALES SON LAS ACTIVIDADES ARTÍSTICAS QUE HAN HECHO HASTA EL DÍA DE HOY? bailamos una presentación en la secundaria
9. ¿TE QUEDAN CLAROS LOS CONTENIDOS DE LA MATERIA? SÍ NO
10. ¿TE GUSTARÍA QUE A LA MATERIA DE ARTES SE LE DIERA LA MISMA IMPORTANCIA QUE A OTRAS MATERIAS TALES COMO ESPAÑOL, CIENCIAS, MATEMÁTICAS, ETC.? SÍ NO
11. ¿CUÁL DE LAS SIGUIENTES DISCIPLINAS ARTÍSTICAS TE INTERESA MÁS:
a) Danza b) Teatro c) Música d) Pintura e) Cine f) Otras
12. ¿HAS PRACTICADO ALGUNA ACTIVIDAD ARTÍSTICA FUERA DE LA ESCUELA EN LOS ÚLTIMOS SEIS MESES? SÍ NO
13. ¿CUÁL Y DÓNDE? no por que no e realizado actividad artisticas