



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

**IMÁGENES Y EDUCACIÓN. SIGNIFICADOS DE DOCENTES SOBRE EL USO DE LA IMAGEN
COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA ESCUELA NORMAL**

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
DIANA IVETTE PRIETO MONTANO

LUIS GABRIEL ARANGO PINTO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

SARA JARAMILLO POLITRÓN
ALICIA RIVERA MORALES
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

CIUDAD NEZAHUALCÓYOTL, ESTADO DE MÉXICO, DICIEMBRE 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Introducción	5
I. El problema de investigación	
1.1 Planteamiento del problema.....	9
1.2 Objetivos de investigación	22
1.3 Preguntas de investigación	23
1.4 Justificación	24
II. Educación y formación en la ENM y la ENEE	
2.1 Los orígenes de la escuela normal en México	36
2.1.1 Formación de docentes de educación básica en la escuela normal superior.....	40
2.1.2 Las licenciaturas en educación especial y matemáticas	43
2.2 Enseñar, aprender, formar	45
III. Fundamentos teóricos	
3.1 El aprendizaje	52
3.2 Formatividad	58
3.3 Praxis	62
VI. La imagen	
4.1 ¿Qué es la imagen?	65
4.2 Pertinencia de la imagen en la educación	71
4.3 Didáctica de la imagen	74
4.3.1 Lectura de la imagen	80

4.4 Imagen de arte	86
4.5 Apreciación artística	90

V. Metodología

5.1 Perspectiva hermenéutico-fenomenológica	94
5.1.1 Interaccionismo simbólico	95
5.2 Técnicas de investigación. Entrevista semiestructurada y observación participante	98

VI. Hallazgos

6.1 Recolección de datos	102
6.1.1 La plasticidad de la formación	107
6.1.1.1 Ser flexibles y sensibles como ejercicio de plasticidad	108
6.1.1.2 De la experiencia con la imagen artística.....	113
6.1.1.3 Del contenido a la actividad: Cuando el Proyecto educativo obstaculiza la plasticidad	118
6.1.2 Educación es técnica y formación es expresión	120
6.1.2.1 Contenidos, saberes y decisiones sobre la práctica desde la imagen de arte	121
6.1.2.2 La imagen artística más allá del contenido.....	124
6.1.3 El docente como curador de arte	128
6.1.3.1 La imagen artística en el aula: Del recurso a la formación	129
6.1.3.2 El curador en acción	130

Conclusiones	137
Bibliografía	150
Anexos	155

INTRODUCCIÓN

El lenguaje visual, compuesto por diagramas, dibujos o esquemas, está fundamentado en representaciones visuales que pueden ser reconocidas por la mayoría en el diseño, grabados, pinturas, imágenes de cinematografía y televisión, fotografías e infografías, por mencionar sólo algunas. Desde la época de la prehistoria, esta forma de comunicación surge como un lenguaje universal que marca claramente la evolución de la lengua y, hasta cierto punto condiciona el actuar humano, al transmitir determinados mensajes.

Con el transcurso de los años, la imagen se ha convertido en uno de los medios de comunicación más relevantes a través de la educación, tanto la que se desarrolla en las comunidades, como en las familias y en la escuela. La escuela, ha empleado a la imagen como medio comunicativo-visual que transmite información definida, determinada por los contenidos que han transformado a la palabra escrita en un elemento gráfico. Algunos de los ejemplos más inmediatos que podemos recordar, son las imágenes que acompañan a los libros de texto, las láminas ilustrativas e incluso, los letreros de señalización que encontramos diariamente dentro de los recintos educativos. No se puede pensar en la escuela sin las imágenes que le dan identidad; sin embargo, hay quienes van más allá y experimentan con nuevas y variadas formas de incorporar a la imagen en sus prácticas, es decir, que trasciendan a la imagen ilustrativa y evoquen conceptos mucho más complejos, como lo son las emociones.

Cabe destacar que, dentro del proceso de convertir a la imagen en parte de las estrategias didácticas en el aula, la curaduría de las imágenes desempeña un papel destacado que, si es empleado con asertividad por parte del productor o seleccionador de las imágenes, en este caso el docente, puede generar un diálogo que motive y favorezca también el proceso de enseñanza-aprendizaje, propicie la apreciación artística, eduque la sensibilidad y la expresión de emociones.

Para este proyecto, se abordaron imágenes visuales y audiovisuales, fijas y en movimiento que, son empleadas por los profesores dentro de sus prácticas en la Escuela Normal Superior, el contexto donde se desarrolló este trabajo y que como veremos más adelante, es el recinto que contiene los principios e ideales configurados desde su creación y que de manera directa figuran como parte de la formación personal y profesional de los jóvenes interesados en convertirse en futuros docentes de este país; asimismo es el escenario en el que convergen una serie de reglas no escritas, planes de estudio, subjetividades e inquietudes que dotan de particularidad y, a su vez, de complejidad a esta institución.

El objetivo de este trabajo, es realizar un análisis a partir de las respuestas de los sujetos de investigación, sobre cómo llevan ellos a cabo las actividades con recursos didácticos que incorporan imágenes artísticas, posicionarnos desde el contexto social y las políticas educativas que las rodean, y finalmente asociarlas con los fundamentos pedagógicos que las fundamentan, de modo que resulte comprensible su razón de ser dentro del quehacer educativo.

Inicialmente, se expone el problema que originó la inquietud para investigar sobre este tema, con el propósito de que desde el planteamiento de este trabajo se definan las razones y se comprenda la necesidad de escudriñar en las prácticas de los docentes normalistas participantes de este proyecto. Si bien, los objetivos generales y particulares se definen con precisión dentro del primer capítulo, es pertinente que se tenga en cuenta desde la introducción el objetivo global que es a grandes rasgos, el corazón y la razón de ser de esta investigación.

En el primer capítulo, se plantean inicialmente las inquietudes, objetivos e hipótesis sobre las cuales se sustenta este trabajo de investigación. De manera que se expongan con claridad, las problemáticas halladas dentro de mi propia práctica profesional, así como las motivaciones que me llevaron a tomar la decisión de investigar sobre este tema. Se exponen los argumentos tanto educativos como artísticos, que den un esbozo general de cómo intervienen en el proceso de

enseñanza dentro de los recintos escolares, problemáticas que se profundizan a lo largo del capítulo; por otro lado, se discuten las políticas educativas y los principales organismos internacionales y nacionales que son pieza fundamental en el desarrollo de las estrategias educativas de los países miembros. Más adelante, se plantean los objetivos y preguntas que dan sentido a esta investigación, incógnitas e inquietudes que se desarrollan a lo largo de este trabajo y que son el eje director de todos los capítulos posteriores.

Como parte del segundo capítulo, se hace un recorrido detallado por la historia de la Escuela Normal Superior, desde su arquitectura y la estructura interna, hasta los fundamentos bajo los que fue concebida; nos situaremos en el periodo histórico-social de su creación para tener un panorama más claro del contexto y las circunstancias que rodearon a la institución, y a su vez mostrar una visión más clara sobre cómo se desarrolla la educación en sus aulas. Se expresan también, algunos elementos que forman parte de los procesos de la educación normalista, y que intervienen de manera directa en la formación de sus estudiantes.

Dentro del tercer capítulo, se manifiestan las principales teorías y conceptos que caracterizan los fundamentos de esta investigación, de manera que el lector pueda configurar en su mente una idea más clara con respecto a los cómo y porqués del diseño e implementación de las estrategias didácticas con imágenes fijas y en movimiento, llevadas a cabo por parte de los docentes normalistas. Analizaremos también, de qué forma se relaciona el aprendizaje con estas estrategias y cómo intervienen en el proceso de formación del alumno normalista.

En el cuarto capítulo, se detallan las características formales de la imagen, así como su rol y pertinencia dentro del contexto educativo. Enseguida, siguiendo la idea de ir de lo general a lo particular, se discuten los elementos que conforman a la imagen de arte. Asimismo, se aborda la semiótica de la imagen, como sustento para comprender cómo se desarrolla el proceso icónico-visual en los individuos y la lectura de las imágenes; por último, se aborda a la apreciación artística, desde su

definición hasta el proceso que conlleva otorgarle valor a las imágenes descritas en este trabajo.

Como parte esencial de esta investigación encontraremos el capítulo quinto, el metodológico cuyo objetivo es enmarcar este proyecto en un contexto y proceso determinados, siguiendo los pasos necesarios para que la información sea obtenida directamente de las voces protagonistas e interpretada adhiriéndose a los preceptos del enfoque cualitativo. Derivado de estas voces, se espera que quien lea este trabajo de investigación encuentre testimonios y fundamentos que, con absoluto respeto y humildad, contribuyan al campo educativo desde una óptica distinta e idealmente represente inspiración para sus propias prácticas.

Por último, se encuentra el capítulo sexto, donde se condensan los hallazgos empleando la categorización, de manera que se retomen los testimonios, pero organizados y asociados a sus respectivas teorías y fundamentos. Esto, con la finalidad de que los argumentos emitidos por los docentes y alumnos normalistas se muestren analizados y agrupados para que su lectura resulte clara y ordenada según las líneas temáticas que se detectaron en las palabras de los participantes.

I. El problema de investigación

1.1 Planteamiento del problema

La selección de imágenes que hace un individuo, en la mayoría de las veces se convierte en una ventana hacia rasgos definitorios de su personalidad, tales como miedos, inquietudes y preferencias que permiten desarrollar un análisis más cercano y preciso del alumno y, a su vez generar un método eficiente para la comprensión individual de los conocimientos. En la práctica diaria, surgen interrogantes que propician la búsqueda de información que pueda dar respuesta a cuestiones aparentemente simples como el uso de la imagen dentro del aula. La determinación del tipo de imagen y los significados subjetivos que el profesor atribuye a las mismas emergen como tópicos de suma importancia para ser examinados más a detalle.

Por mi parte, la inquietud por investigar sobre este tema surgió de la experiencia dentro de mi práctica profesional en la mediación de arte. Inicialmente, dentro de los recintos museográficos donde la parte educativa es indispensable para desarrollar una experiencia significativa en el público asistente; y es en ese entorno donde los sujetos pueden provenir de contextos, bagajes culturales y edades diversas, que los guiones de mediación deben ser diseñados para que cualquier individuo sea capaz de comprender, relacionarse a nivel sensitivo con las obras, e idealmente aprender. En el proceso de desarrollo y diseño de las actividades, me enfrenté con algunos problemas que me llevaron a replantearme la eficacia de las actividades. No obstante, aún cuando estos problemas representaran un límite en el desarrollo de la actividad, en mi experiencia, las capacidades comunicativas y apreciativas per se de la imagen eran avasalladoras.

Otras de las experiencias que me llevaron a esta interrogante fueron durante mi práctica como docente de inglés, puesto que me condujo a la necesidad de crear y producir mis propios materiales y recursos didácticos. Durante esta etapa, considero

que mi formación inicial como artista visual me ayudó considerablemente, y si bien el diseño e implementación de estas estrategias didácticas demandan poseer fundamentos pedagógicos que las sustenten, el desarrollo de habilidades gráficas y digitales representa una necesidad también. De modo que alejarse de los materiales didácticos contenidos en los libros, significaba un acto difícil de realizar por la comodidad y simpleza de fotocopiar y replicar las actividades.

En las conversaciones con mis compañeros, era común que mencionaran la dificultad de crear y generar sus propias actividades didácticas porque, según sus propias palabras, “no tenían imaginación ni creatividad”. Sin embargo, nunca me pareció que esto fuera del todo cierto pues coincido con (Lehrer, 2010) quien escribe desde la neurociencia y la metacognición, que las capacidades se pueden desarrollar ya que son inherentes a los seres humanos y pueden lograrse a partir del desarrollo de la conciencia de sí mismos y de sus procesos cognitivos internos, reflexionando al respecto y propiciando la generación de una metodología que lleve a este tipo de aprendizaje donde el individuo se pueda ver beneficiado significativamente. Lo anterior, se refleja de manera más clara en el uso de la imagen, cuya implementación en el aula se debe principalmente a la evocación de la “realidad” que se puede configurar a través de ciertos aspectos de la imagen.

La manera en que los seres humanos nos relacionamos con nuestro mundo visual, la selección que hacemos de la imagen, las remembranzas que traemos a nosotros cuando observamos una pieza de arte; todos estos son ejemplos de la capacidad de interpretaciones que provocan en nosotros y que, al trasladarlas a la colectividad del aula, permiten una conformación de imágenes mentales en conjunto que darán como resultado un significado mucho más enriquecedor.

John Dewey en su libro *El arte como experiencia*, plantea que lo más determinante dentro de la experiencia de apreciación autónoma y personal de las imágenes es la manera en la que éstas se relacionan con el individuo. Esta interacción crea el vínculo y lleva a la conformación de la experiencia estética, a través de la cual el

individuo puede observar y configurar la relación entre él y la imagen con cierta cotidianeidad.

De esta forma, los seres humanos nacen con la capacidad de leer el mundo, con la posibilidad de conocerse a sí mismos y con el potencial para aprender; encontramos también que el arte, específicamente el icónico, es una herramienta para lograr lo anterior. Lamentablemente, la experiencia con el arte y con la imagen no es inherente a todos los seres humanos, la escuela, el espacio ideal, ya no la promueve a pesar de que es claro que el acercamiento de cada individuo con la estética será abordado desde una perspectiva subjetiva de experiencias previas que determinarán las formas como se relacionará con la imagen. En tal sentido, ¿en qué momento la escuela separó el aprendizaje y la enseñanza de la apreciación estética? Recordemos que hasta hace algunos años existía en la escuela primaria una asignatura llamada educación artística que, en alguna reforma al plan de estudios, desapareció.

Antes de continuar, considero pertinente enfatizar en que esta investigación parte de la certeza de que recupera la subjetividad de los significados manifestados por los docentes, y mi propia experiencia con el objeto de estudio, es decir, la imagen.

(...) se convierte en un proceso continuo de construcción de versiones de la realidad. La versión que alguien presenta en una entrevista no corresponde necesariamente con la que habría formulado en el momento en que sucedió el acontecimiento comunicado. (...) El investigador que interpreta esta entrevista y la presenta como sus hallazgos, produce una nueva versión del todo (Flick, 2012, p. 23)

Existen dos vertientes principales, desde las cuales considero que se define mi relación con la investigación, la imagen en mi propia formación, y la imagen en mi vida profesional. Al igual que los sujetos entrevistados para esta investigación, mi

subjetividad se encuentra atada indisolublemente a mi percepción e interés por ahondar en los significados que los docentes le atribuyen a la imagen. Si bien el objeto de estudio es el mismo, mi experiencia con la imagen vista desde una perspectiva cultural, ha sido distinta a la imagen con fines pedagógicos. Esta diferencia se puso de manifiesto al intentar desarrollar mis propios materiales didácticos, ya que tomé conciencia de que debía abordar la perspectiva pedagógica de la imagen, y no sólo privilegiar los aspectos estéticos de la misma; al identificar esta diferencia, cobraron especial relevancia para mí las palabras de Inés Dussel, donde puntualiza la necesidad de distinguir dos tipos de argumentos implícitos en el uso de la imagen en el aula.

En su escrito sobre la pedagogía de la imagen, Dussel acuña los términos “argumento cultural” y “argumento didáctico”; en el primer argumento menciona que, la incorporación de imágenes por parte de los profesores dentro del aula, es necesaria si se busca vincular al lenguaje de los jóvenes estudiantes. Mientras que, el didáctico hace referencia al uso de la imagen como un pretexto inicial para introducir un contenido posterior. En este caso, se privilegia la captación del interés por parte del alumno, antes que la funcionalidad educativa de la imagen, la cual se espera, se desarrolle de manera secuencial. Empero, no lo concibe como un ejercicio unidireccional, sino que, para comenzar a pensar de esta manera a las prácticas educativas, considera que es necesario “formar docentes para educar la mirada”. Sin duda, un planteamiento que pone a pensar si es posible que esto suceda, tomando en cuenta los planes y las políticas educativas en México.

Así pues retomo el planteamiento inicial, ¿en qué momento la escuela separó el aprendizaje y la enseñanza de la apreciación estética? Para replantear la pregunta, ¿por qué la escuela dejó de educar la mirada de los docentes para que resignificaran a la imagen como recurso didáctico y como estrategia para la educación de la sensibilidad de los alumnos?. Desde este nuevo planteamiento entramos al ámbito del contexto en que la pregunta adquiere sentido, el de las políticas educativas.

Las políticas educativas son leyes impuestas por los gobiernos cuya finalidad es garantizar que la educación que se ofrece a la población, cumpla con las expectativas y necesidades de formación de ciudadanos que el contexto requiere y demanda.

El objetivo de las políticas educativas es identificar y resolver los problemas a los que se enfrenta la educación en cuestiones de cultura, economía, ciencias, etc., para garantizar las metas de eficacia, eficiencia y calidad de formación del individuo desde su ingreso a la institución escolar hasta su incorporación en el mercado laboral; de manera que los egresados sean de utilidad para el proyecto de nación. El Estado se enfoca en que los cambios y adaptaciones se centren en las tendencias que se enmarcan en un modelo de productividad y competitividad.

La influencia de las políticas en la educación se traslada también al ámbito de la construcción de conocimiento sobre el campo, así, la mayor parte de la teoría que se realiza en nuestro país, está fuertemente ligada a lo que dictan las políticas que se pretenden impulsar en momentos históricos determinados, y a las necesidades que demande el país en ese momento; cuyos fines son principalmente económicos. Por su parte, los sujetos involucrados en las políticas suelen provenir de distintos campos del conocimiento, lo cual polariza aún más los discursos sobre el objeto de estudio, en este caso la educación, y cómo deben llevarse a cabo los procesos.

Dos organismos, uno nacional y el otro internacional, INEE y UNESCO en un estudio denominado *La política educativa en México desde una perspectiva regional*, resumen el papel esencial de la política educativa de la siguiente manera:

la política educativa cumple su objetivo si una cohorte de jóvenes egresa del sistema educativo con la certificación de haberlo transitado durante los 15 años que conforman la educación obligatoria, con el acervo de saberes objetivados y con las habilidades que contempla el currículo. El Estado cumple su rol de garante del derecho a la educación cuando logra gobernar

—direccionar y recrear— las interacciones en las que éste se realiza. (INEE-IIPE, UNESCO, 2018, p.12)

Para entender cómo funcionan estas políticas en cada país, es indispensable tener en consideración que su formulación e implementación dependen de la posición que ocupan los países en el contexto económico mundial. Las naciones que poseen el poder industrial y económico, también poseen el político y, se van a asegurar de mantenerlo a través de diversos esquemas de dominio (explícito o implícito) hacia aquellos países que no tienen tal poder.

México se encuentra entre aquellos que no tienen el poder, así que está sujeto, en muchos aspectos, al dominio de otros países. Esto sucede a través de los organismos internacionales, instancias supranacionales, aparentemente neutrales y con enorme prestigio moral que no imponen, más bien, recomiendan.

Dichos organismos internacionales ejercen influencia sobre las políticas educativas de los países y realizan recomendaciones basadas en los modelos más actuales de la educación global. Es necesario puntualizar que las intenciones y acciones de estos organismos están fuertemente influenciadas por el contexto desde el que se desarrollan y no para el que se crean.

Estos organismos internacionales, gobiernos y algunas organizaciones no gubernamentales, han insistido en destacar las ventajas de la inversión en materia educativa para reducir la pobreza y las desigualdades en la población. Asimismo, establecen metas, objetivos, estrategias de intervención y agendas que incrementen el nivel formativo en los alumnos.

También cabe mencionar que los organismos internacionales han desarrollado múltiples estrategias para lograr que sus “recomendaciones” sean aceptadas en los países que lo “necesitan”. Mediante congresos, conferencias y espacios definidos, estos organismos mencionan, dentro de sus objetivos principales, que se encargan

del progreso continuo en diversos campos, y cuyo interés gira en torno a fortalecer una economía competitiva basada en el conocimiento.

Tales espacios están dirigidos principalmente a personajes estratégicos que influyen en la política, y que pueden ser de gran apoyo para promover y aceptar las cuotas y aportes económicos que requieren estos organismos. Los indicadores y niveles de logro, así como los resultados obtenidos de los convenios y foros son significativos.

Muchos de estos foros o cumbres económicas y políticas se presentan como independientes de los gobiernos y organismos, pero “son invitados” (previo costoso pago) altos dirigentes de tales gobiernos y organismos para discutir los problemas del mundo y proponer soluciones en las que haya amplio consenso. En los últimos años, uno de los intereses clave de estos organismos es la apuesta por la tecnología, y el surgimiento de la “Cuarta revolución industrial” o Industria 4.0, concepto que fue utilizado por primera vez en la Feria de Hannover en 2011, pero que ha alcanzado amplia difusión en otro encuentro.

Quizá la más influyente de todas las citas entre políticos y economistas es el Foro Económico Mundial, que se realiza cada año en la ciudad suiza de Davos. Este Foro se describe como una organización internacional para la cooperación público-privada cuyo compromiso es principalmente conjuntar en un mismo espacio a los líderes globales más importantes del mundo, en rubros tan diversos que van desde la política, los negocios y la cultura. De modo que integren en sus agendas regionales y globales, lo expuesto dentro del foro. En su sitio web, se define como “imparcial, independiente y sin ataduras hacia ningún interés en particular”.

El Foro lleva más de un lustro enfatizando en las dos “nuevas realidades” del mundo: una nueva revolución que combina técnicas avanzadas de producción y operaciones, con tecnologías inteligentes que se integrarán en las organizaciones, las personas y los activos. Dentro de esta revolución, no se puede dejar fuera a la

educación, de ahí que se proponga a la educación 4.0, según la cual las tecnologías forman parte indivisible de ella, no sólo como un recurso o herramienta sino como un elemento de la vida escolar diaria.

El punto a observar, es que al menos en la teoría, los organismos nacionales e internacionales esperan que las sociedades actuales asuman críticamente la incorporación de la inteligencia no-biológica, la digitalización, la vida mediada por pantallas, los dispositivos personalizados y todas las tecnologías de la información y comunicación que hoy están en la vida de un número considerable de habitantes del planeta. En cualquier caso, la tecnología se convierte de esta forma en un elemento que dinamiza los procesos de construcción de conocimiento. En este planteamiento, la educación institucionalizada, y con ella la enseñanza, se enfrentan a nuevos contextos y retos que se plasman en las políticas educativas.

La educación 4.0 entra a la política educativa de México como la gran propuesta para resolver los problemas de la educación en el país. De entre las bondades que ostenta, se encuentra el hecho de que contempla la posibilidad de no dejar fuera la aportación humanística, aunque no queda claro a qué se refiere. Según los planteamientos, el uso de tecnología se está distinguiendo por hacer al ser humano un instrumento de sus propios desarrollos, que eran medios y no fines. En esta lectura, nuevamente el papel del docente adquiere relevancia.

Al respecto, desde hace algunos años, organismos nacionales como el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, plantean los retos actuales que enfrenta la formación inicial docente dentro de los documentos ejecutivos de políticas educativas. Resalta la importancia de revalorizar el papel y la función del docente en la escena social y cultural, de manera que se enaltezca el valor de la labor del profesor como integrante de la sociedad mexicana, contribuyendo a que más jóvenes se interesen por ingresar al sistema normalista. Considera también, que la formación docente no debe terminar con la culminación de los estudios del futuro profesor, por el contrario, debe continuar con su formación profesional, ya

que al tratarse de individuos con quienes trabajará en el futuro es evidente que surgirán situaciones que estén fuera de lo aprendido en el salón de clases.

Incluso con las políticas educativas previas, no es posible prever el escenario completo al que en algún punto se verá expuesto. Por tanto, al menos en la teoría, se hace evidente que existe una preocupación porque el futuro docente reciba una educación integral que lo lleve a formarse tanto escolar como profesionalmente.

Aunque se reconoce que, en los últimos años ha habido un descenso en la matrícula de jóvenes interesados en ingresar a las licenciaturas de formación docente, principalmente debido a la preconcepción que se tiene de que las carreras relacionadas con la educación, tienen bajos salarios y limitaciones en la autonomía de las cátedras; el tema de la formación docente sigue en el debate:

La formación docente no sólo se vincula con la capacidad y las oportunidades de formación y desarrollo profesional al alcance, sino también de la voluntad del docente para mejorar, renovarse, cambiar y avanzar, lo que refleja su responsabilidad personal, profesional y el compromiso con su propio desarrollo profesional. Es este sentido, este modelo de formación permite la autogestión del aprendizaje y que los docentes definan su propia trayectoria formativa (SEP, 2016).

Los nuevos planes de estudio dirigidos a los estudiantes de las licenciaturas en la Escuela Normal Superior, mencionan entre sus propósitos principales el contribuir al mejoramiento de las prácticas docentes, de manera que sus planes se encuentren actualizados, sean innovadores y respondan a las demandas actuales de la población estudiantil. Hacen énfasis en que sus programas están diseñados para que los futuros maestros desarrollen las habilidades que les permitan manejar a profundidad los contenidos acordes a sus especialidades, así como dotarlos de la

capacidad analítica necesaria para identificar posibilidades de incorporación de estrategias didácticas orientadas a favorecer el conocimiento útil y significativo.

Resulta interesante el enfoque que se aborda en el perfil de egreso de los estudiantes que aspiran a convertirse en futuros docentes, por el hecho de que hay una perspectiva más innovadora del papel que debe asumir el futuro profesor, donde se espera que sea capaz de prever las dificultades y situaciones que sus estudiantes pudieran enfrentar, de esta manera se descarta el enfoque anterior donde la figura del docente representaba una guía que resolvía dudas y exponía ejemplificaciones para un contexto inamovible que, se asumía, no tendría dificultades distintas a las vividas por los profesores desde la constitución del sistema educativo organizado.

Hay dos ámbitos de la educación en los que enfatizo en esta investigación y que forman parte de los temas “prioritarios” o minimizados en los discursos de los organismos en torno a la educación. De entre los prioritarios, se encuentra la docencia y en los minimizados la cultura y la formación artística en las escuelas de todos los niveles.

Los discursos políticos emanados de las recomendaciones y consensos tienden a reconocer la relevancia de la educación en todos los tipos, niveles y modalidades, buscando la mejora continua, aceptan que se requiere no solo de grandes esfuerzos, sino de un cambio de paradigma que repercuta en la forma en que los jóvenes perciben el mundo y aprenden de él. Y ahí, en el cambio de paradigma, se insertan las recomendaciones. Veamos.

En el actual Plan Sectorial se hace énfasis en que los planes y programas de estudio de educación básica se revisarán y adecuarán a las necesidades y desafíos actuales para lograr una educación integral y de calidad desde la primera infancia hasta la educación superior, que comprenda la literatura, el arte, la música, y el uso de las TICCAD (Ver tabla 1).

Tabla 1. Objetivos prioritarios del Programa Sectorial de Educación 2020-2024

- 1.- Revalorizar a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, con pleno respeto a sus derechos, a partir de su desarrollo profesional, mejora continua y vocación de servicio.
- 2.- Generar entornos favorables para el proceso de enseñanza-aprendizaje en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional.
- 3.- Fortalecer la rectoría del Estado y la participación de todos los sectores y grupos de la sociedad para concretar la transformación del Sistema Educativo Nacional, centrada en el aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos.

Fuente: Programa Sectorial de Educación 2020-2024, SEP,2020.

Tabla 2. Objetivos culturales dentro del nuevo Plan Sectorial

1. Potenciar los métodos de enseñanza del personal docente, mediante el uso pertinente y sostenible de recursos educativos digitales y audiovisuales que fortalezcan los aprendizajes de las y los estudiantes.
2. Implementar talleres de cultura y arte, en especial de pintura, música, teatro, cine, danza y creación literaria, para niñas, niños, adolescentes y jóvenes.
3. Propiciar que los talleres de arte y ciencia, así como los grupos de aprendizaje musical sean espacios que contribuyan a la sana convivencia entre las niñas, niños, adolescentes y jóvenes.
4. Asegurar la disponibilidad de personal docente para impartir las clases relacionadas con arte, cultura, deporte, habilidades digitales e inglés.
5. Proporcionar a los futuros docentes las herramientas necesarias para propiciar el desarrollo integral de las niñas, niños y adolescentes, la cual comienza con su formación inicial.

6. Apoyar a las escuelas normales y a las instituciones de educación superior formadoras de docentes, para que emprendan proyectos de mejora continua, innovación, investigación y extensión educativa.

Fuente: Programa Sectorial de Educación 2020-2024, SEP,2020.
--

En los puntos del Plan Sectorial aparecen dos temas relacionados con la docencia: su revalorización como agentes educativos y el apoyo a las escuelas normales para promover su mejora; pero sólo eso. Es decir, se reconoce el valor del arte en la formación, se plantea que es necesario que los docentes tengan las herramientas para promover el desarrollo de los alumnos, pero la pregunta sigue ¿por qué la escuela sigue sin educar la mirada de los docentes para que resignifiquen a la imagen como recurso didáctico y como estrategia para la educación de la sensibilidad de los alumnos?

Si bien han existido cambios favorables para la educación, aún no queda del todo claro el compromiso con la cultura y con una educación innovadora que apueste por desarrollar e impulsar estrategias que propicien y favorezcan al arte en su expresión gráfica fija y secuencial. Enfatizo, cuando se emplean imágenes se busca no sólo transmitir información, conceptos o contenidos, sino provocar un proceso más reflexivo sobre los significados que cada individuo le atribuya a los gráficos.

En tal caso, surgen otras preguntas: si, al parecer, la Escuela Normal, como institución, no promueve el acercamiento de los maestros en formación al arte, ni como estrategia para la enseñanza, ni como educación de la mirada, entonces ¿los maestros en formación no educan su sensibilidad?. Si no lo hacen, ¿cómo podrían promoverla en sus futuros alumnos?.

La Escuela Normal de profesores es un espacio en el que se puede ver el juego político en el que vive la formación de los maestros. Surge de la necesidad de superación profesional de los profesores de educación primaria. Creada por Acuerdo Gubernamental, el día 3 de junio de 1967. Su función principal está dirigida

a la Docencia Técnico-Didáctica para la formación de maestros en distintas especialidades que se requirieran para la atención de los niveles medio y superior del Sistema Educativo Estatal y de Investigación Científica, en las disciplinas del currículum pedagógico, que señalan los planes de estudio respectivos.

La institución ha jugado un papel trascendental en el desarrollo histórico de la educación, ha cambiado de nombre, ubicación y ha experimentado cambios de acuerdo a los requerimientos de las políticas educativas. Ha tenido periodos de bonanza a través de los años, pero también ha experimentado momentos de crisis. En ellos se reflejan los problemas políticos, económicos y sociales del país que van modificando las políticas educativas de acuerdo a los intereses e ideologías gubernamentales. Desde 1921, ha presentado cambios muy importantes basados en las políticas educativas de acuerdo a los proyectos de Educación Nacionalista, Rural, Socialista, Unidad Nacional, Plan de 11 años, Reforma, descentralización, modernización y los retos actuales del normalismo.

A este respecto, es pertinente reflexionar sobre el papel de la cultura en el remolino político que ha vivido el normalismo en México y, actualmente con los medios digitales en la educación, que han sido tema en las políticas, y han entrado en la discusión pedagógica y en los programas de educación, sin embargo, no ha transitado más allá de un ejercicio en el cual quedan de manifiesto los problemas tanto en su implementación como en su ejecución.

Independientemente de lo anterior, es necesario enfatizar también en el hecho de que el normalismo en México se ha distinguido a lo largo de su historia por ser un sector de lucha, de transformación y de búsqueda de soluciones a los problemas que cada día las políticas educativas puedan generarle. Hay profesores en las escuelas normales que asumen las políticas y las impulsan, pero también hay quienes han aprendido, por sus propios medios, a mirar el mundo a través del arte visual-icónico y, desde esa mirada, promueven el aprendizaje de sus alumnos. Estos docentes han construido diversos significados en torno a la imagen y, desde

ellos, trabajan con sus alumnos, impulsan su educación y su formación, y por eso son los que interesan a esta investigación.

A pesar de los discursos, parece que las políticas educativas y los organismos internacionales, no tienen en sus agendas como objetivos prioritarios el desarrollo y fortalecimiento de una educación humanista, la creatividad, la innovación y el arte. Por ello, me parece relevante aportar la documentación de las prácticas y sus opiniones y significaciones diversas de estos sujetos de la educación sobre sus vivencias en la realidad, así como sustentar lo expuesto en la investigación a partir de teorías pedagógicas y autores que han reconocido el valor de los elementos gráficos en la formación de los seres humanos. Aunque no hay que dejar de lado que pueden surgir diversas interpretaciones tanto negativas como positivas, las cuales, sin duda, enriquecerán los discursos y permitirán avistar un panorama amplio sobre las interpretaciones, ventajas y desventajas de apostar por una educación basada en el humanismo y las actividades culturales y creativas.

1.2 Objetivos de investigación

Objetivo general

Analizar los significados construidos por parte de los maestros normalistas en la utilización didáctica de la imagen como recurso para acercar a los alumnos a un posible desarrollo de la apreciación artística y la educación de la sensibilidad.

Objetivos particulares

1. Identificar los criterios pedagógicos subyacentes en la utilización didáctica de los elementos visuales que fundamentan los procesos y resultados de su incorporación en la práctica docente.
2. Analizar las formas en que los docentes usan las imágenes en el proceso de formación de los estudiantes normalistas, es decir, para la construcción de significados, un posible desarrollo de la apreciación artística y la educación de la sensibilidad durante su formación inicial.
3. Conocer los significados que construyen los docentes con respecto al uso de la imagen como recurso para la enseñanza.
4. Identificar el significado que los estudiantes le otorgan a esas imágenes en su construcción de aprendizajes.

1.3 Preguntas de investigación

Pregunta general

1. ¿Cuál o cuáles son los significados que, en la educación y la formación, le atribuyen los docentes de la Escuela Normal Superior a los elementos visuales o imágenes como recursos didácticos y para un posible desarrollo de la apreciación artística, así como para la educación de la sensibilidad?

Preguntas particulares

1. ¿Cómo se acercan los maestros y alumnos normalistas al uso de las imágenes, la construcción de significados y un posible desarrollo de la apreciación artística durante la formación inicial de los estudiantes?

2. ¿Cuál o cuáles son los fundamentos pedagógicos que sustentan la configuración de estas estrategias?
3. ¿Cómo se diferencia, según los estudiantes, este estilo de aprendizaje con imágenes contrastado con otro que no las incluya?

1.4 Justificación

Existe una evidente disparidad en la calidad y el acceso de la educación; en el caso de México, si bien la brecha puede ser menor que en otros países de Latinoamérica, es notoria la falta de recursos dentro de los recintos escolares y en los hogares en diversos rubros: tecnológicos, lectores y artísticos; así como la falta de voluntad de los gobiernos para desarrollar una educación integral que incluya aspectos de tipo humanístico en los alumnos.

Lo anterior cobra relevancia para esta investigación, por las circunstancias y dificultades actuales que los docentes participantes en este estudio han manifestado en sus entrevistas, ya que expresan una postura muy similar a la que se describe en el perfil de egreso de la escuela normal, donde se supone que los alumnos enfrentarán retos y dificultades no sólo durante su tránsito de formación como docentes, sino en el enfrentamiento de sus prácticas escolares en los semestres posteriores. Los profesores han puntualizado la preocupación de que sus alumnos cuenten con las herramientas necesarias, no sólo en relación a conocimiento y dominio de contenidos, sino a habilidades creativas y analíticas para desarrollar recursos y materiales didácticos que vayan más allá de sus campos de estudio, desde sus primeros años dentro de su formación como docentes para que en el momento de la inmersión al campo, no se vean desprovistos de las

capacidades que les permitan una adaptación efectiva en cualquier contexto al que se vean expuestos.

Sin embargo, y a pesar de que, en apariencia, hay mayor interés por parte del gobierno actual por reconocer el valor formativo y educativo de los contenidos relacionados con la cultura y la innovación creativa, sigue siendo un tema poco abordado en los planes de estudio y la educación en general de los normalistas.

Como se mencionó anteriormente, los gobiernos no han mostrado interés por instrumentar (aunque sí por proponerlas) políticas que trabajen en función de las necesidades de los actores de la educación. Los organismos internacionales de educación están supeditados por cuotas que impulsen y hagan posible la publicación y realización de cumbres, conferencias y foros; dejando de lado las situaciones económicas, políticas y sociales que enfrentan los países miembros. Por tanto, es un asunto más de fortalecer la economía de los países a través de la competitividad, y las políticas y recomendaciones que estos hacen y que son más influyentes en los países subdesarrollados donde la necesidad de incorporarse en las tendencias educativas contemporáneas, los vuelven más susceptibles a introducirlas en los objetivos y planes de estudios.

La educación conforma a los ciudadanos de una nación, así que el proyecto educativo es fundamental para cualquier gobierno. De este modo, la educación es parte del sujeto como individuo en un contexto social y se relaciona directamente con la cultura, en tanto objetivación de la historicidad y “actuar” del hombre en el mundo.

La cultura, entonces, es manifestación del estar en el mundo. Desde la perspectiva antropológica, es el ambiente existente previo a la llegada del sujeto que lo impregna, determina y trasciende. También es un campo que se construye de manera colectiva y en la interacción con los otros.

La cultura no resulta ser un rasgo recibido por naturaleza, genético ni biológico, sino una facultad propia de cualquier ser humano: un potencial para crear objetos, nociones o símbolos (Millán, 2013, p.105).

Una de sus más relevantes manifestaciones es el arte. El arte, a su vez, tiene diversas formas de expresión, auditiva (música), kinestésica (danza) y visual-icónica (pintura, fotografía, grabado e incluso escultura, etcétera). La imagen promueve, por su diversidad, un enorme acercamiento a la cultura y encuentra en la educación un elemento de transmisión de una realidad que pueda ser reconocible para el sujeto que la crea, que la genera, que la aprecia, o simplemente que la consume. No obstante, la presencia del arte en las escuelas sigue considerándose como un elemento extracurricular, y no como un saber necesario y valorado que forme parte del proceso de aprendizaje del alumno.

Las funciones cognitivas y habilidades sensoriales y de percepción que se desarrollan con la incorporación del arte en la educación, han sido estudiadas y documentadas en innumerables ocasiones por diversos autores; para justificar este proyecto es preciso retomar las principales ideas del psicólogo Rudolf Arnheim, quien hace referencia a la importancia de la creación de imágenes y contenido audiovisual en la formación de los seres humanos. En su texto *El valor del arte en el proceso educativo*, hace mención al proceso de abstracción presente durante la vida escolar donde lo visual debe transformarse en contenido, esto según Arnheim, requiere una compleja estructura mental que permita que lo visual transite por las experiencias sensitivas.

La capacidad de abstraer un contenido escolar en imágenes, ha sido un área poco explorada por la educación, que sin embargo posee un valor incalculable para desarrollar un tipo de conocimiento “afinado” que tenga el sello del individuo que está llevando a cabo la actividad, es decir, que se relaciona con los diferentes tipos de aprendizaje presentes en los alumnos y permite la construcción de un pensamiento complejo a través de la concepción e imaginación del individuo.

Aunado a esto, los conceptos de cultura y educación llevan a profundizar en los mismos tomando como referencia el sistema social que es el que otorga en primer lugar, una identidad grupal y en segundo lugar, la construcción personal que permite generar la propia individualización. El interés por relacionar estos dos conceptos como parte de la enseñanza parte de las características endémicas que se estudian desde la pedagogía, y las posibilidades y resultados que se puedan obtener de esta relación.

Las ciencias sociales han hecho visible que lo que sucede con las imágenes trasciende las intenciones de los creadores y tiene que ver con instituciones como los museos y las revistas, con redes de interacción social complejas como los mercados, ferias y bienales (...) (García, 2007, pp. 36-37).

Tradicionalmente, se ha relacionado a la imagen de arte únicamente con los museos y por ello desde hace algunos años se han desarrollado dentro de estos recintos, departamentos educativos o pedagógicos, que tienen como principal objetivo acercar a un público escolar más amplio y que generalmente no son usuarios de museos por su propia cuenta, a la interpretación personal de imágenes, colores y formas. Desarrollando programas y visitas donde se incentive y produzca la capacidad crítica entre ellos respecto a las sensaciones y emociones provocadas por el arte, y que de esa manera el mediador pueda generar un diálogo tanto con la pieza como con el resto de los observadores al ser capaces de expresar verbalmente lo que la sensibilidad y la inmediatez de las formas, colores, texturas e imágenes pueden producir en un ser humano.

En esta difícil tarea [experiencia estética] puede jugar la estética un papel decisivo. Si se analiza con finura metodológica la articulación interna de la experiencia artística, se descubre en ella una trama fecunda de apelaciones y respuestas, y se adivina el nexo que existe entre la entrega a instancias valiosas y el ascenso a lo mejor de uno mismo. (López, 2004, p.34).

Además de su uso dentro de los recintos museográficos, las imágenes se han empleado como estrategia didáctica de gran alcance y aceptación dentro de los contextos educativos. Dentro del aula, el alumno puede convertirse en un participante directo utilizando sus habilidades creativas y retomándolas para generar un contenido que resulte significativo en la construcción de su proceso de aprendizaje.

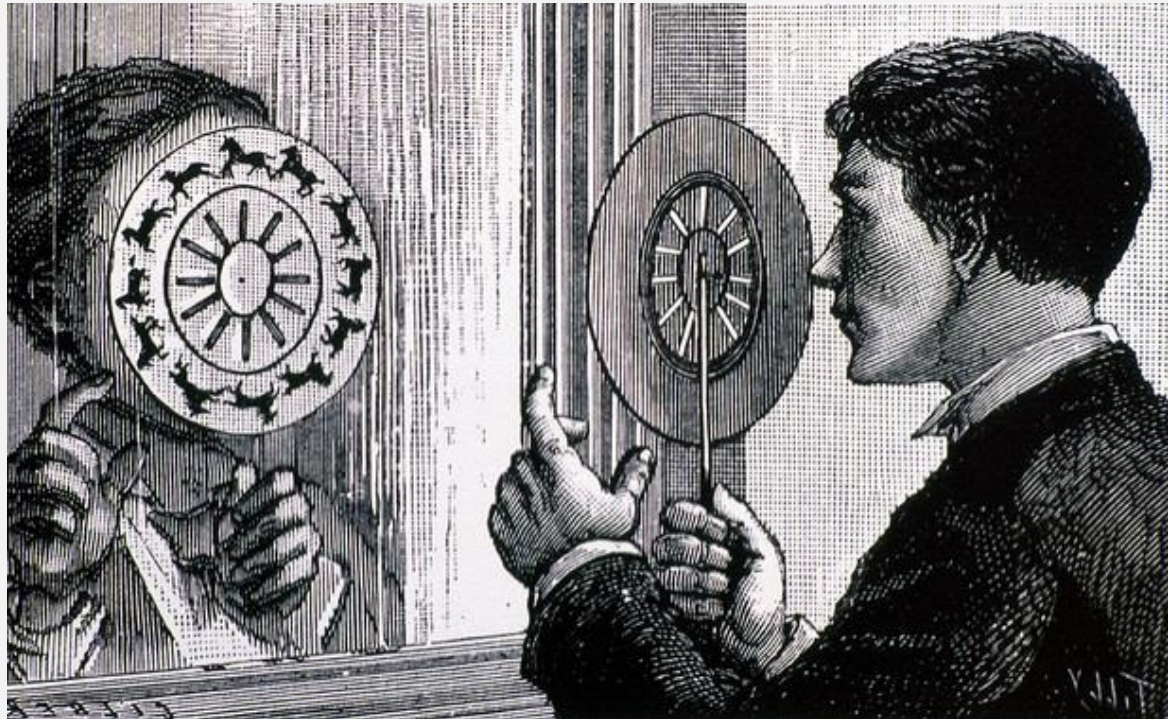
Hasta antes de 1839, se consideraba que sólo algunos pocos individuos con habilidades y dones artísticos eran creadores de imágenes, en cambio con el surgimiento de la fotografía se descubrió una nueva manera de representar la realidad y la naturaleza en imágenes fijas. La evolución de la fotografía, paulatinamente se convirtió en un recurso accesible en todos los sentidos tanto para artistas como para aficionados a la producción de imágenes.

De la misma manera que la experimentación llevó a la invención de la fotografía, el estudio del ojo humano dio pauta para las experimentaciones de la ilusión de movimiento de las imágenes fijas para ser procesadas como imágenes en movimiento.

Los antecedentes del cine y la animación fueron las fotografías reproducidas a gran velocidad que generaban la ilusión de movimiento, basados en los estudios y experimentaciones fotográficos del científico Eadweard Muybridge y en la persistencia retiniana¹ descubierta por el científico belga Joseph Plateau. Esta anomalía en nuestros ojos nos permite percibir las imágenes como una secuencia y no detectar las transiciones que dan la ilusión de movimiento.

¹ La persistencia retiniana permite que una imagen permanezca en la retina humana una décima de segundo, antes de desaparecer por completo. Esto hace que veamos la realidad como una serie de secuencias ininterrumpidas y no como una sucesión de imágenes estáticas e independientes.

Figura 1. Fenaquistiscopio de Plateau



Fuente: www.proyectoidis.com

Lo que la historia de la imagen ha documentado a través de los siglos es que, el ser humano busca la manera de retratar su realidad de formas más inmediatas y fieles, y en ese proceso los costos se han disminuido y la producción de imágenes hoy en día es incuantificable gracias a la “era digital”. El libre acceso a las plataformas digitales a través de dispositivos inteligentes, permitieron la creación de una nueva forma de consumir imágenes y dotar de significación a las mismas por medio de la concepción de cultura digital, las adaptaciones que los individuos generan en un entorno cambiante y efímero.

(...) un acontecimiento que se puede enseñar (...) es más fuerte, más interesante, más importante, que el que permanece invisible y cuya importancia por tanto es abstracta. En el nuevo orden de los media las

palabras, o los textos, no valen lo que las imágenes [digitales]. Entre otros motivos, porque son lentos, aburridos y no despiertan los mismos sentimientos que la imagen. (Ramonet, 1998, p.6)

Dentro de la era digital, Mizuko Ito ha desarrollado una investigación primordialmente empírica donde menciona la manera en que los jóvenes se están relacionando socialmente y cómo avanza la construcción de su mundo cultural.

Se viene abajo entonces, la crítica tradicional hacia los medios centrada en su pasividad, su carácter de meros productos de consumo, pues los nuevos medios (...) se utilizan para construir un nuevo espacio de actividad, creatividad, expresión personal e intercambio. (...) mientras que la escuela sigue atada a los viejos modelos de transmisión del saber, acotación y formalización de una parcela del conocimiento como única digna de ser enseñada y aprendida, etc. Y este contraste da lugar a una renegociación entre menores y adultos sobre la educación en el sentido más amplio, sobre qué aprender, cómo y para qué, pues los menores, en particular adolescentes y jóvenes, viven en y con los nuevos medios experiencias novedosas de aprendizaje individual y cooperativo, vía transmisión o búsqueda, entre coetáneos y con adultos, entre iguales o en la estela de expertos, en campos consolidados o recién roturados (Fernández, 2017).

La educación, por tanto, no debe permanecer ajena a los medios digitales ni a la imagen. Algunos docentes normalistas han buscado integrarlos como un aliado para la transmisión de mensajes que capten el interés, sinteticen la información compleja, favorezcan el aprendizaje significativo y la aceptación de los estudiantes que buscan nuevas y más dinámicas formas de consumir contenidos, ya sea para el entretenimiento simple o para el aprendizaje. Por lo cual, la adaptación es crucial en una era donde todo es masivo, inmediato y efímero, para conservar esas

cualidades presentes en la experiencia estética y que no se desdibuje la línea entre lo sublime y significativo de lo desechable y carente de sentido.

En la era digital, la utilización de las imágenes con fines pedagógicos, es de vital importancia para apropiarse de estos recursos que potencialicen los procesos de enseñanza- aprendizaje. Los autores Cobo y Moravec (2011), no conciben una definición única y delimitada del aprendizaje, es decir, pretenden que la significación sea conformada de manera progresiva y obedeciendo a las necesidades, las nuevas tecnologías disponibles, los sujetos y el contexto en el que se desarrollen considerando las demandas de la “sociedad del conocimiento” y la revolución tecnológica.

Estas concepciones cobran especial relevancia dentro del proceso de educación, donde se espera que el aprendizaje se produzca de manera incidental y “aprendiendo a aprender” así como “aprendiendo a desaprender” (Cobo, 2010). El ser humano se desarrolla dentro de un entorno físico, social y cultural, y es ahí donde los individuos comienzan a tomar conciencia tanto de su entorno como de sí mismos. Todo lo anterior podría resultar sencillo de explicar; sin embargo, en el sistema de educación formal resulta particularmente complejo de llevar a cabo considerando la forma en como el sistema tradicional conduce sus prácticas, las cuales rara vez estimulan la creatividad y el desarrollo de las competencias digitales en los alumnos y docentes también.

En cuanto al diseño de estrategias significativas para los alumnos, Héctor Granados propuso en su investigación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje enfocado en la enseñanza de contenidos filosóficos, una manera de proveer a esa información de un soporte visual que funja como anclaje para relacionar la pedagogía de la imagen y al mismo tiempo “educar” el juicio de los alumnos en cuanto a selección de imágenes. La estrategia, principalmente se fundamentó en las prácticas socioculturales, propiciar la reflexión a través de la imagen y en el uso cotidiano del lenguaje de los alumnos.

Este ejercicio llevado a cabo con estudiantes de nivel medio superior, significó un desafío en cuestiones adaptativas debido a la complejidad en sí misma de los contenidos filosóficos, no obstante, el uso de recursos de origen cotidianos y representativos para los alumnos, configuró un modelo de enseñanza con imágenes que pudo ser analizado favorablemente.

La importancia de conocer estas estrategias reside en mi propia experiencia como usuaria y generadora de imágenes, la creencia de que son recursos educativos con un gran potencial para desarrollar la comprensión, la retención de contenidos; y en el caso particular de la imagen de arte, propiciar la motivación y la expresión de sentimientos en los estudiantes. Por ello, establezco dentro de esta investigación, el quehacer de algunos profesores normalistas que emplean imágenes en formatos digitales y tradicionales, como estrategias didácticas para fortalecer y favorecer el aprendizaje significativo.

Es pertinente aclarar desde el inicio de este escrito, que mi interés inicial era abordar los significados que la comunidad normalista le atribuye de manera general a la imagen fija y en movimiento en su uso didáctico, a pesar de ello hacia el final de la investigación, al analizar las entrevistas pude identificar una clara inclinación por parte de la mayoría de los docentes participantes, a emplear imágenes de arte. Por tanto, si bien esta investigación se mantiene fiel a sus objetivos iniciales y persigue la neutralidad de la imagen, busca explicar para comprender también el por qué del uso de la imagen de arte por parte de estos profesores.

Una vez hecha esta aclaración, podemos entrar de lleno en la comprensión de la imagen en sus diferentes formatos y soportes. Al respecto de las imágenes digitales, cuyo soporte y difusión están adaptados a un nuevo medio de producción y distribución mucho más inmediato y accesible, podemos identificar la relativamente reciente incorporación de los memes dentro de la masificación de imágenes en la web.

Como en la memética tradicional, los memes en la comunicación implican propagación o contagio, pero también resignificación de la información transmitida. Asimismo, en la construcción y difusión de estos contenidos se ponen en marcha *habilidades digitales, habilidades cognitivas, conocimientos y actitudes* por parte de los creadores (Arango, 2014, p. 5).

Al respecto de este tipo de imágenes, Luis Arango realiza un interesante análisis de la connotación que conlleva el proceso de generación de memes. Aborda una perspectiva que pone en evidencia su importancia y valor como testigo de una realidad, que se construye en el contexto de la cotidianeidad y pone de manifiesto las habilidades necesarias para su construcción semántica y gráfica. Asimismo, documenta su experiencia en un estudio con un grupo de mujeres a quienes se le pidió diseñar un meme y posteriormente realizar un escrito plasmando sus experiencias durante el proceso. El estudio arrojó resultados favorables por parte de las participantes quienes expresaron la incertidumbre y dificultades iniciales, pero resaltaron el dinamismo y la diversión que conllevó el proceso también. Este es un ejemplo de utilización de nuevas estrategias de enseñanza basadas en las tecnologías e imágenes que involucran incluso, sentido del humor y dominio del tema que se quiera expresar. Estos docentes, propician las habilidades artísticas y de apreciación estética que son puentes de comunicación entre lo didáctico y la adaptación a las nuevas generaciones.

No obstante, para la mayoría de los profesores y centros educativos que no están familiarizados con la apreciación artística, resulta necesario cambiar la manera en que están desarrollados los contenidos, así como los métodos para impartirlos. Por tanto se ha observado que existe una relación entre la manera como los profesores aprendieron (...) y la forma en que la enseñan. Por lo tanto se repiten esquemas y vicios porque es más fácil reproducir que innovar (Valenzuela, 2008, p.144).

Como parte de un estudio de investigación, el autor buscó documentar la relación didáctica entre la pintura de paisajes mexicanos y la enseñanza de la Geografía. Seleccionó los temas de acuerdo a su grado y complejidad, y los paisajes que representarían una imagen realista que se relacionara con estos temas; finalmente realizó presentaciones para tener una imagen de referente con lo explicado, para que los alumnos crearan un dibujo que reflejara su visión de lo anteriormente expuesto. En la mayoría de los sujetos de estudio, arrojó resultados positivos que fueron interpretados como una mejor comprensión de los contenidos que fueron empleados en el estudio, por tanto, según estos resultados se produjo un aprendizaje significativo.

Las imágenes no sólo han sido utilizadas con la finalidad de transmitir conocimientos, también se han empleado para crear conciencia. En este sentido, es importante resaltar el trabajo realizado en 2015 por Laura Saraza y Sandra Silva, donde se emplearon infografías multimediales para crear una campaña a favor del medio ambiente. Este método se eligió principalmente por su simplicidad, pero gran capacidad de comunicar con pocos elementos y empleando los medios digitales, su realización es considerablemente más rápida y dinámica. De esta manera, se involucró a los alumnos dentro de la creación y producción al tiempo que se abordaron temas de responsabilidad social.

La relevancia de documentar los procesos que han desarrollado estos profesores, es pertinente y necesaria dentro de esta investigación, por los antecedentes y ejemplificaciones que aportan, puesto que muestran que ha sido una preocupación e interrogante que los docentes han tomado como desafío para implementar estrategias que van más allá de la enseñanza tradicional.

En tal sentido, la fotografía ha sido una estrategia didáctica para abordar el aprendizaje de los alumnos en la teoría de la imagen y alfabetidad visual (Pérez y Bedoya, 2019). En la investigación *La fotografía como herramienta para el desarrollo de la creatividad y la alfabetidad visual: investigación en el aula*, Pérez y

Bedoya retoman la importancia de mirar y crear imágenes que vayan más allá de lo evidente, es decir, que se convierta en un “acto ilustrado” que integre otros aspectos de mayor complejidad que estimulen la creatividad y doten de simbolismos a la imagen. Por medio de ejercicios visuales y gráficos realizados por los alumnos, desarrollaron una metodología en el alumno que le permita incrementar su capacidad visual y crear una realidad más compleja de lo que se observa.

Lo anterior cobra especial importancia, debido a que muestra que las imágenes instantáneas también pueden estar relacionadas con un proceso mucho más íntimo de configuración de composiciones que, funjan como estrategia didáctica dentro de las aulas a nivel superior y desarrollen una nueva manera de crear imágenes que sea accesible a todos. Dentro de mi propia experiencia y los objetivos iniciales de esta investigación, surgen indudablemente una serie de interrogantes que dan forma dentro de este escrito, a un discurso mucho más estructurado de las razones que llevan a un profesor normalista a incorporar la imagen como recurso dentro del aula.

Capítulo II. Educación y formación en la ENM y la ENEE

2.1. Los orígenes de la escuela normal en México

En este apartado, haremos un recorrido al origen que dio lugar al posterior desarrollo de los contextos que atañen a esta investigación, la Escuela Normal de Maestros y la Escuela Normal de Educación Especial.

Concebida durante el periodo del entonces secretario de Educación Pública, Jaime Torres Bodet, es posible ir configurando una idea de las motivaciones y el porqué de los tintes humanistas que, al menos en su concepción, fueron la base de la creación de la Benemérita Escuela Normal Superior en México inaugurada en el año 1948.

Uno de los ejes sobre los que se sustentó el proyecto de esta creación, fue la idea de romper con los preceptos establecidos en la constitución sobre los fines de la educación en los individuos, los cuales se centraban en la adquisición de habilidades y conocimientos. Otra hipótesis sobre el comienzo de la creación de escuelas normales con enfoques más humanistas y progresistas, es aquella que menciona que el Estado buscaba eliminar por completo el sistema lancasteriano instalado en nuestro país desde principios de 1800, y que se caracterizaba por economizar considerablemente en cuestiones educativas, al colocar a un sólo profesor al frente de un grupo con un importante número de alumnos a su cargo.

Si bien, son teorías y posibles especulaciones, no podemos omitir el hecho de que estos ejes directrices de la educación en México resultaban perjudiciales para el pensamiento humanista y progresista que predominó posteriormente en el ámbito pedagógico y en un momento histórico y cultural específico de cambios e ideas innovadoras.

Contrario a lo mencionado anteriormente, Torres Bodet perseguía la idea de formar individuos con valores morales y espirituales que contribuyeran a la unificación del país y la sociedad. Tal como lo manifestó durante su trabajo como director general

de la UNESCO, si los individuos son formados de esta manera, se habrán alcanzado los principios de la educación: justicia, paz y libertad. El papel que representó el poeta mexicano en la vida política y educativa de México, simboliza el ideal de los valores mencionados anteriormente, principalmente por haber conjuntado su trayectoria cultural con la parte intelectual y de funcionario a nivel nacional e internacional.

La visión de la política educativa mexicana y su experiencia diplomática constituyen la misma línea que trató de afianzar como Director General de la UNESCO; la escuela al servicio de la paz, de la democracia, teniendo siempre a la educación como factor primordial para la prevención de los conflictos (Fuentes y Pérez, 2017, p.19).

La arquitectura y la estética manifiesta en el edificio de la BENM, dan cuenta de un importante periodo en la historia de México, cuyas paredes y fachada albergaron el arte de dos de los máximos exponentes del arte pictórico y escultórico de este país. El escultor Luis Ortiz Monasterio y el muralista José Clemente Orozco (Ver figura 2), tuvieron la encomienda de plasmar escenas que reflejaran de manera figurativa el orgullo que representaba pertenecer a la comunidad de formación docente, así como el florecimiento de una época de bonanza para el arte mexicano y las obras de gran formato. La figura de Torres Bodet aunada a la de Orozco en el proyecto de creación de este recinto, resulta poética, debido a la similitud en sus discursos artísticos, ya que ambos se distinguieron por ser críticos de ciertos pasajes de la vida social y política de México.

Figura 2. Alegoría nacional de José Clemente Orozco en la BENM



Fuente: www.mural.ch: abbildungen

Cabe destacar que este tipo de arte “al aire libre”, no era precisamente común en la época, si bien se trabajaron con anterioridad piezas de gran formato en algunos recintos importantes del país, la realización de obras se limitaba a ciertos espacios que ofrecieran mayor resguardo de las mismas. En el caso del mural *Alegoría Nacional*, al encontrarse completamente expuesto, el artista optó por modificar su técnica usual. Posteriormente, en otros recintos se realizaron murales de gran formato expuestos a la intemperie, y que pueden ser observados y apreciados en la actualidad.

La distribución de los espacios dentro de la BENM resulta interesante por ser reflejo de lo que al menos en la planeación, se concebía que debía ser parte de la formación integral de los normalistas. Buscaban dejar atrás los métodos e ideas establecidos por las instituciones previas por ser considerados obsoletos, y apostaron por un modelo educativo moderno, que cumpliera con los principios de

laicismo y guiándose por la ciencia. Asimismo, se puntualizó en darle la misma importancia a formar integralmente a los docentes, tanto como la calidad estructural de las instituciones.

Tabla 3. Distribución de pisos comunes de varones y señoritas de la BENM

1. Planta de acceso
2. Servicio médico
3. Dirección general de normales
4. Laboratorio de botánica
5. Laboratorio de zoología
6. Laboratorio de física
7. Laboratorio de química
8. Laboratorio de ciencias sociales y psicopedagogía
9. Museo pedagógico
10. Salón de conferencias

Fuente: es-slideshare.net. 2018

Uno de los propósitos de esta investigación, es conocer las bases y fundamentos sobre los que se sustenta la formación docente para poder tener una visión contextual mucho más clara de los sujetos entrevistados; por tanto, es imprescindible conocer las motivaciones que condujeron a la creación de este recinto, así como el discurso de las autoridades al respecto de lo que se necesitaba en materia educativa, y de lo que se esperaba representara la imagen del docente.

Desde la creación de la primera escuela normal en México, que antecedió a la fundación de la BENM, y que fue asentada en la ciudad de Xalapa bajo los preceptos de Enrique C. Rébsamen, ya se visualizaba cuáles eran las exigencias, la calidad de la educación y el perfil de profesores que se esperaban de los egresados de las escuelas normales; incluyendo exámenes de dominio en materias del tronco común, así como habilidades artísticas tales como dibujo, canto, e incluso gimnasia. Es cierto que no se implementaron exactamente los mismos principios en las normales

de la Ciudad de México; sin embargo, lo que permaneció inmutable fue la idea de que se requerían docentes formados integralmente, lo cual incluía poseer conocimientos diversos que le permitieran al docente desarrollarse a lo largo de su estancia en estas instituciones, y posteriormente insertarse en el campo laboral con las competencias necesarias, para aparentemente ser más capaces que las anteriores generaciones de docentes que no fueron formados en las escuelas normales modernas.

Es notorio, que la incorporación del arte en la educación no es un tema de modernidad; por el contrario, ha estado considerado dentro del quehacer pedagógico desde el inicio de la formación de los normalistas. Por tanto, esta investigación no tiene la intención de ser prescriptiva para la innovación educativa, sería en todo caso, un recordatorio de que el campo pedagógico ha permanecido de la mano de otras disciplinas para fortalecer su carácter integrador y formar docentes cuyas aptitudes al egresar les permitan llevar a cabo sus prácticas utilizando como vehículo elementos de otros campos; y finalmente cumplir con lo que se esperaba que sucediera con los docentes educados en las instituciones normalistas: que la teoría y la práctica converjan.

2.1.1 Formación de docentes de educación básica en la Escuela normal superior

La figura del docente dentro del proceso educativo es parte indispensable en la formación de los individuos, como transmisor de cultura y transformador del quehacer pedagógico. Su formación debe ser acorde con las demandas y necesidades del mundo contemporáneo, y como se ha mencionado en esta investigación con anterioridad, poseer ciertas habilidades que le permitan desarrollarse a sí mismos en un aprendizaje continuo, desarrollar materiales y

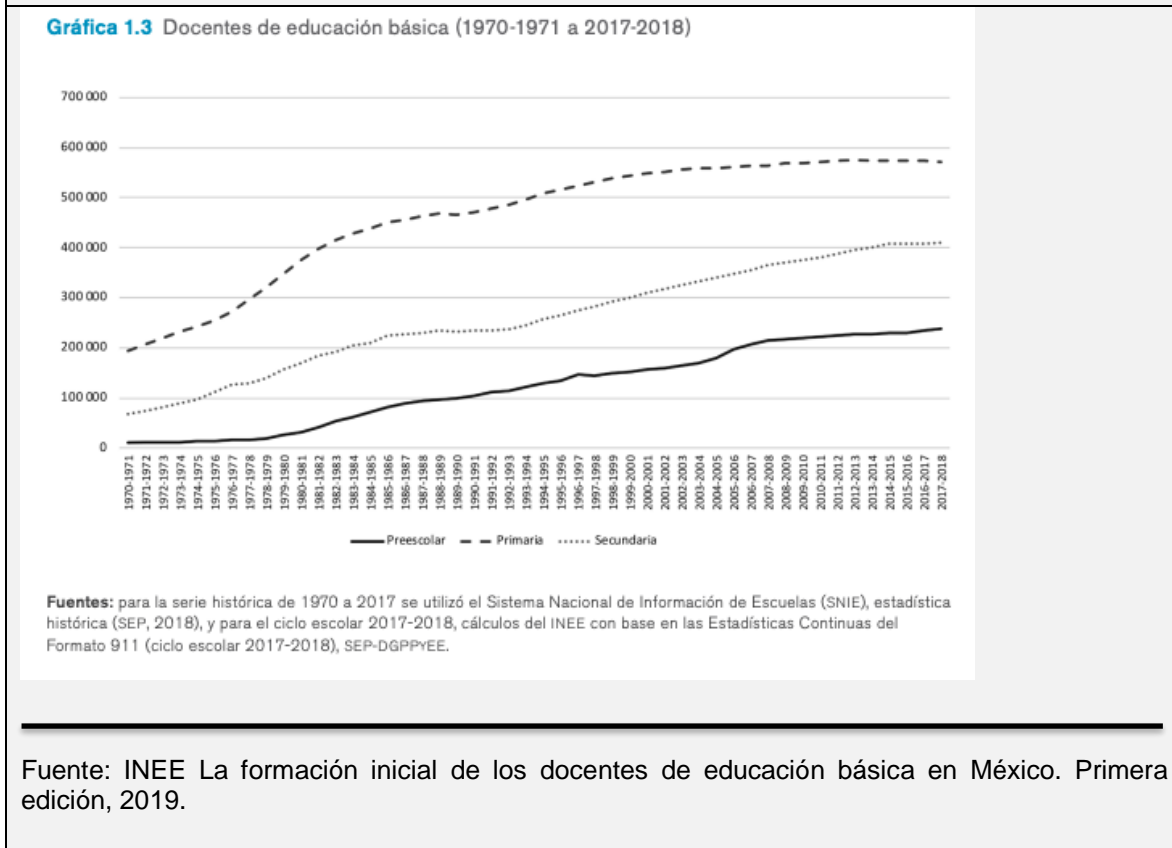
planificar estrategias fundamentadas en teorías y que resulten efectivas en la práctica.

El aprendizaje se construye en una dinámica de interacción de sujetos, generación y transformación de cultura. Al estar consciente del papel fundamental que cumplen los docentes en la sociedad, su formación debe revisarse desde el interior de la actividad de aprendizaje y los ámbitos sociales externos a ella (Nieva, Martínez, 2016, pp.14-21).

En México, la labor educativa de los docentes no siempre es reconocida como una tarea de gran valor para el país; por el contrario, suele ser relegada a una actividad de menor importancia. Tal es el caso de los docentes de educación básica, como los entrevistados para esta investigación, cuyos testimonios dan cuenta de la necesidad que ellos encontraron dentro de su labor educativa. Viéndose obligados a repensar sus propias prácticas y cuestionarse si los planes de estudio en su teoría, coincidían con las necesidades de los alumnos normalistas en la actualidad.

Su formación, es de suma importancia para poder cumplir con el papel de docente en la sociedad, llevándose consigo el estigma de que la figura docente no requiere grandes aptitudes para ser llevada a cabo, y que tampoco suele cumplir con una labor compleja en su espacio de trabajo. Este tipo de creencias, afectan considerablemente el entusiasmo de los jóvenes interesados en matricularse para las normales superiores del país; por tanto, el número de alumnos se ha visto reducido principalmente para las carreras que ofrecen la formación para la enseñanza de los niveles de educación básicos.

Figura 3. Gráfico de docentes matriculados en la enseñanza en educación básica



La formación del docente debe ser de forma permanente y continua, como reconocen los autores, para que este sea un verdadero agente transformador de la sociedad (Nieva y Martínez, 2016, pp.14-21).

Los contenidos que se incorporan dentro de las materias artísticas, generalmente son vistos como carentes de significación en el desarrollo y aprendizaje de los alumnos, lo cual una vez considerando todos los aspectos involucrados en la educación, es un impedimento para la conformación integral del mismo. Lo anterior, aunado a que culturalmente no expresamos sentimientos con naturalidad, genera un retroceso importante en el desarrollo de la apreciación y la significación de los contenidos gráficos.

Cabe destacar que la apreciación no se refiere únicamente a las obras de arte como aquellas piezas que se exhiben dentro de los recintos museográficos. Es una capacidad que permite descubrirse a sí mismo en formas y colores, donde se puede ser espectador y productor. De cierta manera, todos consumimos imágenes diariamente sin cuestionar demasiado su significado y configuración, incluso se le ha denominado como el “lenguaje universal”, a pesar de que pocos alumnos y profesores dotan a esas imágenes de significado.

2.1.2 Las licenciaturas en educación especial y matemáticas

Los docentes y alumnos participantes de esta investigación, pertenecen a las licenciaturas de enseñanza en educación especial y matemáticas, cuyos planes de estudio convergen en su estructura general. El nuevo plan de estudios 2018 de la licenciatura en educación especial que entra en vigor en las Escuelas Normales a partir de este semestre, considera que sus alumnos deben egresar con las siguientes competencias:

Tabla 4. Competencias Plan de estudios de la Licenciatura en educación especial 2018

1. Emplea los medios tecnológicos y las fuentes de información científica disponibles para mantenerse actualizado respecto al campo de conocimiento vinculado a su trabajo para satisfacer las necesidades educativas de todos los alumnos.
2. Utiliza los recursos metodológicos y técnicos de la investigación para explicar, comprender situaciones educativas y mejorar su docencia.
3. Orienta su actuación profesional con sentido ético-valoral y asume los diversos principios y reglas que aseguran una mejor convivencia

institucional y social, en beneficio de los alumnos y de la comunidad escolar.

Fuente: www.dgesum.sep.gob.mx, 2018.

Mientras que algunos de los objetivos mencionados en el Plan de estudios de la licenciatura en la enseñanza de las matemáticas, refieren lo siguiente:

Tabla 5. Objetivos Plan de estudios de la Licenciatura en la enseñanza de las matemáticas (2020)

1. El enfoque centrado en el aprendizaje reconoce la capacidad del sujeto de aprender a partir de sus experiencias y conocimientos previos, así como los que se le ofrecen por la vía institucional y por los medios tecnológicos.
2. El estudiante logra de manera efectiva el aprendizaje cuando lo que se le enseña se relaciona con situaciones de la vida real, de ahí que tenga que involucrarse plenamente en el diseño de la estrategia de aprendizaje, por lo que se requiere buscar formas diferenciadas de trabajo orientadas a favorecer el aprendizaje autónomo y el uso de estrategias de estudio que posibiliten su formación a lo largo de la vida.
3. El desarrollo equilibrado de sus saberes, donde si bien interesa su saber conocer, también se considera relevante su saber hacer y su saber ser.
4. La utilización de estrategias y herramientas de aprendizaje adquiere mayor importancia ante la tradicional acumulación de conocimientos.

Fuente: www.planesyprogramasdestudio.sep.gob.mx, 2020.

Las dos licenciaturas reconocen la necesidad de la formación del alumno, la unificación de habilidades y sensibilidades que conduzcan al estudiante en su

proceso educativo. Los planes de estudio contemplan estos aspectos como parte del perfil de egreso, es decir, que en teoría son elementos intrínsecos a la educación normalista; veamos si los docentes y alumnos refieren lo mismo.

2.2. Enseñar, aprender, formar

A lo largo de este proyecto, algunos docentes normalistas señalan que uno de los principales problemas a los que se enfrentan es la falta de actualización tanto de los programas como de los materiales educativos de los que se apoyan. Esta situación los ha obligado a desarrollar sus propias estrategias didácticas para la realización de recursos materiales que complementen sus prácticas y donde los alumnos encuentren la posibilidad de desarrollar los propios, ya que ellos posteriormente tendrán que aplicarlos cuando se enfrenten a campo. Todos ellos muestran un compromiso genuino con el deber de su profesión, e idealmente podrían coincidir con la premisa del webinar de ONU Perú denominado *¿Por qué es importante la empatía docente en la crisis actual?*, ya que buscan estrategias alternativas a las que se indican en los programas, para “motivar e inspirar” a sus alumnos, según sus propias palabras. Es un esfuerzo que requiere tiempo y dedicación, y están tratando de que sus alumnos produzcan dentro de sus clases, este mismo tipo de recursos que complementen sus prácticas cuando tengan que implementarlas en un contexto real. En estos casos, los docentes demuestran que, más allá de la educación, les importa la formación de sus alumnos.

Uno de los objetivos principales dentro de la educación, es el de fortalecer y contribuir al desarrollo integral de los alumnos. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública, se deben crear condiciones que permitan asegurar el acceso, de las mexicanas y mexicanos, a una educación de excelencia con equidad,

universalidad e integralidad, en el nivel y modalidad que la requieran y en el lugar donde se demande.

Dentro del desarrollo de los seres humanos, la creatividad es esencial como proceso indisoluble en la conformación de su mundo; incluso funge como un mecanismo de supervivencia ya que es la base para la solución de problemas y el planteamiento de soluciones. Creamos parte de nuestras realidades y proyectos a partir de la imaginación, por lo cual formar personas creativas convierte a los alumnos en personas críticas a la hora de tomar decisiones.

En el Plan Sectorial de Educación 2020, se hace énfasis en que, para atender las causas de fondo es necesario aplicar un doble enfoque. Por un lado, el sistema educativo ofrecerá educación relativa al entorno social, cultural, económico y geográfico de las y los alumnos, así como inclusiva al reconocer sus necesidades, intereses, ritmos y talentos. Empero, todas las actividades de tipo artístico dentro del aula han quedado disminuidas a un ejercicio meramente recreativo, y no se desarrollan las capacidades de los alumnos para poder insertarse en alguna actividad cultural que en el futuro pudiera llevarlo a incorporarse al mercado laboral.

Históricamente la escuela ha perpetuado el temor a equivocarse, es por ello que los alumnos se enfrentan al temor de expresar lo que sienten, piensan o creen sobre un contenido expuesto en clase; su manera de aprender ha sido y es a través de respuestas correctas e incorrectas, pero no a partir de la expresión de sus percepciones y la manifestación de opiniones.

Lo mismo sucede con los docentes, cuyas prácticas y estrategias tienden a ser las mismas con las que ellos aprendieron años atrás, no existe una motivación para innovar o incorporar nuevos recursos didácticos analógicos o digitales dentro de sus métodos de enseñanza. Ya sea porque el docente no cuente con el entrenamiento específico de las demandas que requieren los contenidos culturales, no cuente con la motivación necesaria para cambiar los esquemas establecidos, o porque su carga de trabajo sea excesiva y le impida reflexionar sobre sus prácticas y transformarlas.

El arte sin duda ha estado presente en la vida escolar de los seres humanos, incluso los libros de texto han incorporado ilustraciones de importantes obras de arte dentro de sus contenidos, en cambio, si estas imágenes no son empleadas por el docente como estrategias didácticas que propicien la interacción de los alumnos con esas obras, carecerán de todo sentido e importancia para ellos.

El uso de estrategias didácticas en el aula supone una forma de intervención por parte del docente en su propia aula. Silber en su obra *El campo de la pedagogía* define a la pedagogía como ciencia crítica dentro de las ciencias sociales, establece que la intervención dentro de estas ciencias debe ser un elemento necesario para la transformación de la realidad más allá de la simple teorización. Dentro de las prácticas de los docentes que se estudiaron en esta investigación, existe un serio y latente compromiso con la intervención dentro de sus espacios educativos, cuya finalidad es desarrollar estrategias que promuevan la creatividad y desarrollen la sensibilidad en sus alumnos, partiendo del principio de formar alumnos más críticos y sensibles y que, como menciona Silber estén orientados a la configuración de una sociedad más justa y humanizada.

Dentro de la intervención a partir de la teorización y práctica, define tres categorías principales: educación, intervención y formación. Las prácticas de estos docentes están fundamentadas en la preocupación que emana de la necesidad y el vacío en el rubro artístico dentro de los contenidos educativos planteados en los planes de estudio a los que deben sujetarse. No obstante, y pese a la ausencia de estos temas en los objetivos primordiales de la educación en México, han decidido realizar teorizaciones que les permitan conformar estrategias didácticas que deriven en intervenciones complejas, muchas de ellas basadas en el empirismo, algunas otras buscan que el alumno se convierta en el productor de las mismas imágenes, con la única intencionalidad de impactar en la formación de sus alumnos.

En la época actual, la utilización de las imágenes con fines pedagógicos, es de vital importancia para apropiarse de estos recursos que potencialicen los procesos de enseñanza- aprendizaje en el aula y en las plataformas digitales. Las prácticas de estos docentes se pueden dilucidar desde dos vertientes, la pedagogía y la didáctica, ya que involucran los dos aspectos principales que definen a estos conceptos, la formación y los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados dentro del aula. El alumno se convierte también, en un participante activo, ya que la interpretación y significación de las imágenes forma parte de un proceso de interacción entre docentes y alumnos. No obstante, para que esta interpretación sea significativa, se debe analizar el capital cultural tanto de los individuos como de las sociedades e instituciones.

La escuela y la sociedad son las encargadas de reforzar las prácticas culturales, ya que es un proceso que se desarrolla desde la infancia a través del capital cultural, que Bourdieu define como el conjunto de habilidades, conocimiento y educación que le otorgan al ser humano ventaja en la sociedad. Es ahí donde se puede presentar de manera más evidente, la diferenciación entre individuos. Según Bourdieu, este tipo de capital es el más importante dentro de la educación y está relacionado mayormente con un estatus social alto; al ser transmitido desde la infancia puede representar una desventaja para aquellos individuos cuyo acercamiento cultural es poco o nulo.

No obstante, Bourdieu reconoce la existencia de otros tres capitales, el social, el político y el económico, que pueden o no coexistir en la vida de los individuos; puntualiza incluso, la posibilidad de que unos capitales se conviertan en otros.

Ahora, no es posible hablar de capital cultural, sin abordar a partir de lo que plantea Bourdieu la legitimación de lo que es artístico y lo que no; proceso en el cual interviene una percepción aparentemente individualizada de lo que es estético y lo que no. En este sentido, el autor toma este “juicio estético individual” y lo posiciona dentro de la interacción colectiva, aclarando que lo que nosotros consideramos

como un proceso personal de lo que nos gusta o no, lo que es bello o no; es resultado de las opiniones y validaciones colectivas.

Menciona, (Bourdieu, 2002) que el juicio estético más singular y más personal se refiere a una significación común, ya integrada: la relación con una obra (...) es siempre una relación con una obra ya juzgada.

Clasifica incluso, lo legitimado como la pintura y la escultura, tomando como las instituciones legitimadoras a la universidad o las academias; mientras que contempla otros valores posiblemente legitimables, como el cine o la fotografía, cuya legitimidad puede o no ser dada por críticos, y por último coloca a aquello que describe como arbitrario, por ejemplo, la cocina y la vestimenta, donde los legitimadores pudieran ser aquellos expertos en la rama. Si bien, no es asunto exclusivo de esta investigación el analizar lo legítimamente artístico de lo que no lo es, considero pertinente mencionar los elementos que dan el carácter o la denominación de cultural a las imágenes empleadas por los docentes entrevistados. Principalmente, porque dentro de los documentos publicados por la Secretaría de Educación Pública, se hace referencia a términos como arte y cultura para el desarrollo integral de los educandos, pero no existe la seguridad de que todos sepamos a qué se refieren o cómo son determinados o atribuidos estos conceptos.

La Nueva Escuela Mexicana, conforme a la Ley General de Educación, menciona que tendrá como objetivos principales: el desarrollo humano integral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa a partir de la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad.

Y como objetivos específicos de las actividades culturales y artísticas derivados de los anteriores:

Tabla 6. Objetivos específicos en relación a las actividades culturales y artísticas

--

1. Potenciar los métodos de enseñanza del personal docente, mediante el uso pertinente y sostenible de recursos educativos digitales y audiovisuales que fortalezcan los aprendizajes de las y los estudiantes.
2. Implementar talleres de cultura y arte, en especial de pintura, música, teatro, cine, danza y creación literaria, para niñas, niños, adolescentes y jóvenes.
3. Propiciar que los talleres de arte y ciencia, así como los grupos de aprendizaje musical sean espacios que contribuyan a la sana convivencia entre las niñas, niños, adolescentes y jóvenes.
4. Asegurar la disponibilidad de personal docente para impartir las clases relacionadas con arte, cultura, deporte, habilidades digitales e inglés.
5. Proporcionar a los futuros docentes las herramientas necesarias para propiciar el desarrollo integral de las niñas, niños y adolescentes, la cual comienza con su formación inicial.

Fuente: www.planesyprogramasdestudio.sep.gob.mx, 2020.

Aparentemente, se han identificado carencias y necesidades dentro del rubro de las actividades artísticas en la educación y, al proponer líneas de acción en específico, existe la voluntad de poner en la discusión al arte y la cultura que por tanto tiempo han sido consideradas de poca relevancia en la formación de los seres humanos. Por ello, también es pertinente y necesario, caracterizar las prácticas de los docentes que están innovando e incorporando temas culturales, en específico con imágenes fijas y en movimiento. Asimismo, se ha demostrado la flexibilidad y nobleza de estas estrategias, que incluso en esta situación de confinamiento y educación a distancia, han podido continuar adaptándose a las plataformas dentro de contextos digitales sin verse afectadas en su estructura e interacción con los alumnos.

Como se ha desarrollado a lo largo de este capítulo, existen elementos presentes de manera constante en la formación de los futuros docentes, la educación y la intervención; justamente es ésta última la que encuentra mayor lugar dentro de las teorías que observaremos a continuación, no obstante, es pertinente que hablemos de teorías que nos permitan comprender este suceso con mayor claridad. La formación de maestros que hemos abordado hasta ahora, conlleva un trasfondo interesante, donde es preciso incorporar la teorización que determine sus posibilidades de éxito e incorporación en el aula.

Capítulo III. Fundamentos teóricos

3.1 El aprendizaje

Para introducir las teorías dentro de este capítulo, hay que clarificar primero ¿para qué se necesita una teoría?, para lo cual retomaré el sentido general de lo que plantea Moore (1974). Menciona que, una teoría es necesaria porque busca dar una explicación a algo, así como las probabilidades de que eso sea puesto en marcha en un contexto real; por tanto, es un elemento que debe ponerse de manifiesto cuando algo ha de llevarse a cabo posteriormente en la práctica. Entonces, la teoría es la hipótesis que se presenta de manera inicial, y que ha de ser fortalecida o desmentida en la práctica, la primera representa lo intangible como una formulación mental de lo que se busca hacer y el porqué, mientras que la segunda simboliza lo tangible en la utilización de herramientas y desarrollo de estrategias que habrán de ser llevadas a cabo dentro del aula.

Es lo que el autor clasificaría dentro de las teorías prácticas, es decir, aquellas que son pensadas para ser comprobadas y que conciernen a la educación en el sentido de que están dispuestas para realizar una actividad y pretenden ser teorías “formadoras” de individuos. En el caso particular de las teorías educativas, su función principal es recomendar lo que se precisa como necesario para obtener un fin específico, fungir como orientadoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En la interacción imperante dentro de las aulas escolares, el papel de docentes y alumnos resulta indisociable para la construcción del conocimiento. Si bien, hay saberes que se desarrollan en la individualidad, el arte permite enriquecer su concepción e interpretaciones en la colectividad. A este respecto, es pertinente mencionar el concepto desarrollado por Lev Vygotsky en 1931, denominado zona de desarrollo próximo. En este concepto, se incorpora de manera activa el papel del docente, ya que delimita la distancia existente entre las capacidades naturales de

aprendizaje del alumno y el potencial al que podría llegar si es acompañado de un adulto o alguien con mayores capacidades que él. Dentro de las hipótesis desarrolladas en esta investigación, esta interacción forma parte del proceso de aprendizaje. Las imágenes seleccionadas por el docente posiblemente no tendrían gran impacto si sólo fueran mostradas a los alumnos, sin propiciar en ellos una interpretación que supere la observación, que genere una visión más crítica y que lleve incluso al debate y al cuestionamiento de las mismas. Por ello, el profesor juega un rol importante en el aprendizaje de los alumnos, pudiendo potencializar las capacidades de ellos al ser el sujeto más capacitado dentro de este contexto.

Estas teorías y conceptos son pertinentes dentro de esta investigación, planteados de manera cuidadosa para fortalecer el discurso de acción educativa y fundamentar las prácticas de los docentes normalistas participantes de esta investigación.

A su vez, Jerome Bruner desarrolló también una teoría del andamiaje, tomando como base el concepto de zona de desarrollo próximo de Vygotski. De la mano de este concepto desarrollado por Vygotski, Bruner enfatiza la importancia de fortalecer y favorecer el aprendizaje con ayudas externas que incidan de manera efectiva en el aprendiz y que, de manera gradual acompañen el proceso para que se adapten a las necesidades particulares o dificultades que puedan presentarse durante el mismo proceso. Igualmente, de manera progresiva, estos apoyos deben ir disminuyendo para que idealmente pueda llegar un momento en que no sean necesarios para el alumno, y así desarrollar y madurar la autonomía en él.

Toda vez que el alumno ha identificado las formalidades o cualidades de la imagen y los principales elementos comprendidos en ella, como observador y tal vez como productor, es mucho más probable que él mismo pueda desarrollar un análisis de interpretación en el que utilice los conocimientos previos para mejorar sus estrategias de comprensión y aprendizaje, es decir, que se convierta en un participante activo de su educación.

Los andamios que se construyen en el campo visual, son determinantes como estructura inicial para favorecer la comprensión de aspectos de mayor dificultad que, de otra manera serían más difíciles de representar. Aunque es necesario destacar que son imprescindibles, también deben ser transitorios en la vida de los estudiantes. Por ejemplo, las imágenes más complejas o que no tengan cercanía o significado literal para algunos alumnos, tal vez requieran una guía más específica para su comprensión. Complejidad no está relacionada directamente con dificultad, sino con un sentido de abstracción que posiblemente no sea cercano a todos los individuos o que tal vez no se ha desarrollado aún, resultado posiblemente de una carencia cultural.

Una vez que se ha desarrollado, es posible ir retirando el apoyo progresivamente de manera que el alumno sea capaz de dotar de interpretación a estas imágenes e incluso reflexionar sobre ellas como parte de su proceso de formación.

Como expresa John Dewey, cuando una obra de arte adquiere un cierto estatus de "clásica" pierde posibilidades de nuevas interpretaciones y se aleja del espectador. Mientras que, en relación a la apreciación estética considera que, es necesario abordar el término experiencia desde su connotación ordinaria alejándose de los aspectos artísticos o estéticos. Se puede generar en los seres humanos la apreciación de manera natural como nos sucede con la naturaleza, por ejemplo, cuando admiramos la belleza del mar o la brillantez de los colores de los animales; sin embargo, si nuestro interés es entender el proceso por el cual esto sucede, necesitaríamos realizar una investigación para entender estos fenómenos, de manera que generemos teorías que den respuestas y construyan gradualmente en nosotros un aprendizaje. A su vez, si derivado de este proceso los sujetos se involucran en la construcción de estos supuestos, la apreciación se ve beneficiada vinculando a los individuos con el objeto debido a un sentimiento de satisfacción por su participación en el aprendizaje.

El arte, a través de la historia, se ha posicionado en un lugar que se entiende ajeno a lo cotidiano y la experiencia ordinaria; como si estuviera categorizado en un rubro

específico donde sólo puede ser comprendido si se adentra en la disciplina. Lo cual conduce a un sesgo importante como parte de la práctica de la vida diaria, que pudiera ser desarrollado desde las etapas tempranas de la vida.

Este proceso, de acuerdo a lo que expresa Bruner sobre el andamiaje, permite trascender el sentido de abstracción que aleja al alumno de la imagen por la complejidad que le representa entender los elementos que la conforman, ya que la generación de la apreciación como un proceso natural vinculado a formas reconocibles, le permitirá interpretarla.

Se cuestiona Dewey también, si la filosofía del arte puede beneficiar a la apreciación artística, y menciona que sólo es posible si se vincula de alguna manera con los aspectos cotidianos del ser humano. Si esa experiencia, está relacionada con otras experiencias que no estén dadas a partir de la imagen, los alumnos pueden encontrar en la apreciación estética, un enlace significativo que dote de contexto a las imágenes y se proyecten en ellos como un elemento reconocible y entendible, así lo expresa: (...) lo estético no se puede separar de modo tajante de la experiencia intelectual, ya que ésta debe llevar una marca estética para ser completa (Dewey, 2005, citado por Rosengurt p.7).

El autor, hace una disertación muy interesante sobre dos tipos de arte, que de manera más simple se resumen en emocional e intelectual. Aquí hace referencia al gusto, y se entiende pues, el por qué el “arte intelectual” como las obras que podemos admirar en un museo, nunca podrán ser tan cercanas a los individuos como lo son las “artes emocionales” como la música. Las dos constituyen una experiencia para el individuo, puesto que son ejercicios de significación que se vinculan con su realidad, no obstante configuran significados y simbolismos opuestos, siendo las artes intelectuales una experiencia integral para los seres humanos. El mismo proceso, Dewey lo ejemplifica con aquellas actividades que son llevadas a cabo como una acción automática contrastada con una acción reflexiva, en el caso de los docentes y estudiantes normalistas, cobra especial relevancia en la acción que se realiza en las prácticas dentro del aula. Tanto el maestro como el

aprendiz son partícipes de acciones de los dos tipos; el autor puntualiza la diferencia entre desempeñarse con habilidad y eficacia, y como a pesar de ello no se desarrolla una experiencia significativa como parte de esa acción; y una experiencia dotada de sentido o consciente como él le llama, de la cual se desemboca un acto con cualidades estéticas.

Al adquirir la experiencia estas cualidades estéticas que menciona Dewey, se toma conciencia de lo que se está haciendo y permanecen inamovibles en el individuo, generando incluso emociones.

(...) las emociones son cualidades cuando son significativas de una experiencia compleja que se mueve y cambia, digo cuando son significativas, porque de otra manera no son sino estallidos y erupciones de un niño perturbado (Dewey, 1934, p.48).

Estas emociones se relacionan íntimamente con las experiencias, de ahí que estas emociones no sean resultado sólo de un instante, por el contrario, se conviertan en la remembranza de un acontecimiento significativo.

Los docentes que participaron en esta investigación, hablan de emociones que vivieron en un momento determinado de sus vidas laborales, y lo relatan de manera que parece que estuvieran reviviendo esa emoción en sus mentes y cuerpos una y otra vez mientras platican sobre ello. Pero, ¿los alumnos sienten lo mismo?.

La satisfacción sensible del ojo y del oído, cuando es estética, no lo es por sí misma, sino que está ligada a la actividad de la cual es su consecuencia (Dewey, 1934, p.56). La cita anterior refleja la experiencia del alumno cuando es un participante pasivo dentro del aula, lo que el autor ejemplifica con la experiencia percibida por un cocinero, y la vivida por el consumidor, es decir, que si bien los dos son participantes del mismo acontecimiento, no adquiere la misma significación para el que ejecutó todo un proceso intelectual en su confección, que para aquel que se limitó a degustarlo. Por tanto, los docentes normalistas reconocen la importancia de

que sus alumnos se involucren, no sólo en la ejecución de la actividad planeada y desarrollada de antemano por los profesores, sino que lleven a cabo su propia planeación y proceso que deriven en una estrategia didáctica con imágenes que configure una experiencia significativa con cualidades estéticas.

Como se mencionó anteriormente, cada individuo genera experiencias diversas que no necesariamente propician en él un análisis profundo o una vinculación cercana con las imágenes; estas consideraciones empero, no incidieron de manera negativa en los resultados de la investigación, por el contrario, dan una óptica que enriquece las conclusiones, y de cierta manera ejemplificaron algunos factores que determinan las experiencias estéticas en los seres humanos.

Dentro de las teorías psicológicas cognitivas, la más cercana para explicar y justificar la significación que docentes y estudiantes le otorgan a las imágenes como recursos didácticos para el aprendizaje, es la desarrollada por Jerome Bruner en la segunda etapa a partir de los años 80, cuando transita de la cognición meramente informativa hacia una postura culturalista, en la que la herencia biológica no dirige la acción o la experiencia del ser humano, sino que se rige mediante instrumentos culturales. Sobre la base biológica común que poseen los individuos, cada grupo humano construye un mundo propio y particular, una cultura. Bruner menciona que, para comprender a los seres humanos es preciso comprender antes la forma en como sus experiencias y sus actos están moldeados por sus intencionalidades. De modo que las diversas formas de conocer y comportarse en el mundo sólo son comprensibles cuando se les enmarca en un sistema cultural determinado (Bruner, 1991).

La nueva perspectiva de Bruner, muestra a un alumno inmerso en un contexto social-cultural y es a través de la interacción con el otro, en especial la interacción comunicativa, que es posible construir un mundo con sentido, es decir, aprender.

Dentro del lenguaje de las imágenes, es imprescindible considerar la subjetividad dentro de la interpretación de las mismas; lo cual se convierte en un análisis y

significación personal que dará diversas lecturas a los contenidos expresados a través de imágenes. Esto potencia el carácter humano de la experiencia estética a través de las imágenes, en la interacción en el aula entre el profesor y el alumno. Aunque es necesario precisar que, no existe una objetividad ni subjetividad pura, ya que el discurso de la imagen de cierto modo determina la lectura que el individuo genera de ella. La percepción que tenemos de las imágenes generalmente tiene relación con las experiencias a las que nos hemos enfrentado y cómo nos hemos relacionado con las mismas, pero en algunos contextos podemos estar determinados por la opinión o el discurso de las personas que nos rodean.

A partir de la psicología cognitiva, podemos comprender la importancia de educar la percepción en los alumnos, ya que permite construir significados. La imagen desarrolla la percepción, atención y memoria; procesos cognitivos indisociables de la educación.

Los procesos cognitivos (...) implican mecanismos mentales que permiten captar mediante los sentidos esos “datos actuales”, fijar la atención en algunos especialmente, representarlos mentalmente a través del pensamiento y relacionarlos (asemejarlos, diferenciarlos o complementarlos) con información previa guardada en la memoria, para finalmente interpretarlos y exteriorizarlos con un lenguaje conveniente (Fuenmayor y Villasmil, 2008, p.196).

Por tanto, el uso didáctico de la imagen empleado por los docentes normalistas, permite desarrollar la percepción a partir de experiencias previas; entrar a través de los sentidos y que posteriormente les permitan a los alumnos normalistas elaborar e interpretar sus propias prácticas.

3.2 Formatividad

Por otra parte, para el desarrollo de estas estrategias con imágenes fijas y en movimiento empleadas por los profesores de la Escuela Normal Superior, se requiere explorar y analizar el origen de esta inquietud en ellos.

Tanto los docentes como los alumnos que formaron parte de esta investigación, mencionan que consideran importante para la formación como normalistas, el aprendizaje de las disciplinas creativas y artísticas que favorezcan sus producciones de materiales y una visión más amplia de lo que pueden transmitir a sus futuros alumnos, cuya formación inicial resulta determinante en su desarrollo como individuos.

Una idea que los alumnos parecen compartir es que la escuela infunde el temor a equivocarse, es por ello que temen expresar lo que sienten, piensan o creen sobre un contenido; su manera de aprender ha sido y es a través de respuestas correctas e incorrectas, pero no a partir de la expresión de sus percepciones. Lo mismo sucede con los docentes, cuyas prácticas y estrategias tienden a ser las mismas con las que ellos aprendieron años atrás, no existe una motivación para innovar o incorporar nuevos recursos didácticos analógicos o digitales dentro de sus métodos de enseñanza pues también temen no saber utilizarlos correctamente.

Los recursos didácticos basados en imágenes y las experiencias de los sujetos, dentro de este proyecto, contribuyen como condición de posibilidad a la formación de los estudiantes y docentes. Es por ello, que cobra importancia asociarlos con mi estudio retomando el texto de Bernard Honoré, *Para una teoría de la formación*.

Honoré (1980) utiliza el término formatividad en dos sentidos. El primero, para referirse a todos aquellos hechos relacionados con la formación, y a ésta como una función evolutiva del hombre. En tal sentido, formatividad es tanto “el campo [que] se deriva de la reflexión sobre la experiencia de actividades que son del orden de la

formación, como a todas las acciones, todos los hechos, que se relacionan con la función formación” (Marrero y Sosa, 2020, p. 25).

El segundo sentido que propone Honoré para referirse a formatividad es,

como el carácter de lo que es formativo, es decir, lo que es una condición favorable, o que ejerce una disposición, un poder para favorecer el proceso de la formación. Representa, pues, la manera en que el entorno material y humano toma las “formas” que, en el medio, sirven de soporte objetivo a la formación (Honoré, 1980, p. 126).

De esta manera, la imagen y la experiencia, al ser considerados como hechos o recursos de naturaleza educativa, se convierten en esa “condición favorable”, el “entorno” que contribuye tanto al logro de los objetivos de la educación general y social, como al desarrollo de las potenciales individuales que forman parte de la evolución de los sujetos.

Este entorno permite que tanto alumnos como docentes sean capaces de transitar ese proceso evolutivo, una vez que se ha tomado conciencia de sí mismo y de lo que se está analizando entendido como aprendizaje. Provee de contexto al conjuntar todos los pasos del proceso de formación y llevarlos más allá. En el docente, esto puede ser visto durante su propia interacción con las imágenes, aquellas que son representativas para él o que han causado impacto o han marcado de alguna forma su propia práctica o aprendizaje. Mientras que, en el alumno, pueden entenderse los pasos de la formación a través de su preferencia por cierto tipo de imágenes, ya sean las que fueron provistas por el docente o aquellas en las que él se involucra directamente en su producción y que son significativas de alguna manera. No obstante, todo esto no sería formativo si carece del proceso reflexivo posterior, que es el que finalmente favorece el desarrollo de las propiedades evolutivas y del que emergen interrogantes para el cuestionamiento del propio aprendizaje.

Respecto a la formación, Honoré menciona que el concepto es impreciso, pero formula la hipótesis de que la formación concierne al porvenir del hombre de manera mucho más profunda (...) que cualquier otro campo de acción (Honoré 1980).

En mi propia experiencia impartiendo la asignatura de artes, es muy común escuchar que los alumnos se sienten “transformados”, generalmente después de haber comprendido una pieza de arte o practicado alguna técnica pictórica. Esta sensación se vincula con los dichos de Honoré en el sentido de que, es un conocimiento que se obtiene del exterior desde la contemplación de la obra de arte o en la práctica de la técnica, pasa por un proceso de interiorización en el alumno como comprensión y finalmente, se exterioriza de nuevo. Sin embargo, no es exclusivo de los alumnos, personalmente he experimentado esa sensación de satisfacción como docente o como artista que, según mi experiencia, ha sido adquirida a partir de la reflexión profunda sobre lo que se está haciendo u observando.

Es preciso considerar que, con la experiencia de formación, el autor se refiere a la vivida dentro de la práctica y en conjunto con las relaciones que se desarrollen de la misma, y que posteriormente es reflexionada. Así como la toma de conciencia de una actividad llevada a cabo dentro de un espacio y tiempo determinados que puede ser, individual o colectiva.

En el estudio del proceso de formación en los alumnos y docentes es pertinente partir de la experiencia para situar a la teoría que se relaciona con este proyecto, ya que a partir de ahí se puede problematizar apropiadamente. La experiencia es vital para la conformación de problemas que decanten en un estudio de investigación apropiado que posteriormente arroje resultados que validen los supuestos y permitan la reflexión.

En el texto sobre formatividad se refiere que, para comprender y partir hacia una teoría de la formación, es preciso identificar las cualidades científicas y filosóficas del concepto y tener clara su función evolutiva; a partir de la cual, se comienza a transitar hacia el concepto de formatividad. En el caso de esta tesis, considero que el aula o el espacio audiovisual donde se lleven a cabo el conjunto de actividades

que busquen propiciar la formación de los sujetos permite este proceso de manera que se desarrolle una reflexión que conduzca a la conciencia sobre el individuo mismo y su educación. Esto, a su vez, se traslada a la formación dentro de otros contextos. Sin embargo, el aspecto más importante dentro del proceso es la disposición y análisis realizado por los alumnos y los profesores de manera crítica y desprovistos de prejuicios.

La educación y la formación están ligados debido a que, las dos buscan formar al hombre. Ambas, finalmente, buscan también la transformación del hombre; en el caso de la educación, para convertirlo en el ser social -ciudadano- que pueda insertarse a su mundo social. La formación, por su parte, se refiere a la capacidad del sujeto para autodeterminarse, emanciparse, quizá. Así pues, no es posible hablar de educación y formación sin mencionar la praxis.

3.3 Praxis

De la praxis y su relación con la educación, Benner (1980) la define como el hacer humano más allá de si hay un aprendizaje o no. Considera que el ser humano es, a partir de lo que hace de sí mismo, por lo cual es necesaria y determinante para la humanidad. Por ello, considera seis tipos de praxis: de arte, política, pedagogía, ética, religión, trabajo y economía.

Dentro de la investigación, la praxis en alumnos y maestros es posible como proceso de reflexión para cuestionar los objetos de aprendizaje o los temas de enseñanza (dependiendo del enfoque didáctico con el que se coincida), y de esa manera construir una interpretación mucho más profunda que permita al alumno desarrollar estrategias con un sentido crítico. Los profesores, desarrollan su propia praxis al momento en que reflexionan, a manera de ejercicio, sobre el logro de una praxis conjunta que los transforme a ambos, ellos y sus alumnos. Todas las experiencias, acciones, decisiones y reflexiones, se alimentan entre sí y son condición de formatividad para la formación integral del ser humano.

Todos los tipos de praxis pueden existir como una sola, posterior a la conformación de los procesos de manera individual en los diversos campos anteriormente descritos. Y, a través del desarrollo de cada uno, se pueden priorizar o dejar en segundo plano únicamente como puente para el desarrollo o subsistencia de los anteriores; es decir, que no todas deben cobrar igual importancia dentro de la conformación del individuo, sino que son puentes para llegar a otras que sean más significativas para él.

Al ser parte de la humanidad, no son exclusivas del campo educativo, por lo cual es necesario que se lleven a cabo como parte del desarrollo de los seres humanos y su interacción con su entorno de manera que se homologuen las experiencias y las prácticas.

La ciencia de la praxis, la praxeología, según Benner relaciona la teoría, la investigación y la praxis para que puedan ser cuestionadas y fundamentadas. Los momentos de confrontación dentro de la praxis humana son, en primera instancia cuando se enfrenta a su mundo y moldea esa praxis en un modo de “sobrevivencia” para poder superar esa confrontación.

En una praxis igualmente básica pero de carácter problematizador, el individuo se enfrenta a su convivencia dentro de la sociedad y las estrategias que debe desarrollar para resolver esa situación a la que está expuesto. Por último, la praxis fundamental que confronta al ser humano con su mortalidad, indefensión e incapacidad de valerse por sí mismo. La praxis educativa, que requiere una mayor complejidad, permite sobrevivir a este estado de indefensión causado por la confrontación dentro de las primeras etapas de la praxis social, por lo cual es de vital importancia su desarrollo para culturalizar y forjar mejores miembros dentro de las sociedades, mucho más instruidos.

Los alumnos participan de la formatividad porque toman decisiones respecto al sentido de sus condiciones de formación, sin embargo, pueden recibir instrucción de la praxis de los adultos a manera de preámbulo para desarrollar posteriormente la propia. Indirectamente, el profesor incide y es ejemplo dentro de la educación y el comportamiento del alumno, aun cuando no sea la intención del docente fungir

como tal. Esta manera de aprender es la misma que ha trascendido como legado a través de los años, pero es necesario reflexionar sobre estos ejemplos y cuestionar la factibilidad y pertinencia de los mismos basados en las nuevas épocas, donde las necesidades han cambiado y la evolución del ser humano a nivel integral es imprescindible. La repetición de patrones requiere menor esfuerzo, sin embargo, no representan un aprendizaje en sí mismo, ya que no provienen de un cuestionamiento, crítica ni reflexión de esos preceptos. Sólo utilizando la reflexión como medio, es posible trascender ese aprendizaje e incorporarlo para el progreso de los individuos y sociedades.

Ahora bien, toda vez que ya hemos discutido los conceptos y autores que caracterizan la parte educativa de las prácticas de los docentes normalistas desde el punto de vista teórico, es momento entonces, de continuar con la teoría pero desde lo visual-icónico. De esta manera, la reflexión de estas prácticas, se analiza desde dos campos indispensables para los objetivos de esta tesis.

Capítulo IV. La imagen

4.1 ¿Qué es la imagen?

La imagen ha acompañado al ser humano a lo largo de su historia, su poder comunicador y transmisor se ha hecho presente en distintos escenarios, incluyendo los recintos escolares. Desde las épocas más tempranas del desarrollo de los infantes, interviene en el descubrimiento de formas y colores, y en el reconocimiento de la realidad a través de la semejanza. Sus posibilidades interpretativas y representativas de la realidad, le han conferido un lugar privilegiado dentro de los recursos pedagógicos más recurrentes. La imagen ha permitido construir, analizar, conocer y estudiar momentos específicos de la historia del ser humano; las estampas de Durero permitieron realizar estudios más minuciosos de la anatomía humana, e ilustraron con gran fidelidad los pasajes bíblicos más famosos, que hasta el día de hoy son referente en las historias escritas de la religiosidad global.

En la época actual, la masificación de imágenes sobre todo digitales, nos ha dejado estupefactos y ha representado un avance significativo en la producción y reproducción de las mismas; se puede obtener una imagen prácticamente de cualquier cosa a una velocidad sin precedentes. Si bien esta manera de consumir y producir imágenes digitalmente elimina ese misticismo de la imagen producida artesanalmente por un individuo, su poder de ubicuidad le ha abierto las puertas hacia una nueva posibilidad de insertarse en la innovación pedagógica y no perder su posición privilegiada como uno de los recursos más reconocibles y adaptables en la didáctica de la educación en México.

La imagen ha aparecido en la vida de los seres humanos desde tiempos inmemoriales, los dibujos plasmados en las rocas desde la era del paleolítico, dieron cuenta de las primeras formas de la comunicación humana. En este capítulo, se abordarán los aspectos formales de la imagen, su ubicación y funcionalidad dentro del contexto educativo y las formas de presentación e interpretación de las mismas.

Las imágenes evocan a la realidad; es decir, que son identificables porque existen en el mundo físico de los objetos. Dentro de este tipo de imágenes se encuentran las visuales, las sonoras y las audiovisuales. Las visuales son aquellas que pueden ser registradas por el ojo humano y, a su vez, se subdividen en directas, de indicios, icónicas y simbólicas (Gubern, 2004, p.11).

Imágenes directas son aquellas que representan algún aspecto de la naturaleza, es decir, que son interpretadas de manera inmediata porque son reconocibles para los observadores.

En las de indicios se vincula directamente con algo identificable y guardan una relación lógica con lo que está sucediendo en ella. Por su parte, las icónicas mantienen una fuerte semejanza con lo representado; es el caso de los retratos.

Por último dentro de esta categoría, las simbólicas son imágenes poco complejas que buscan transmitir un mensaje a partir de un conocimiento previo.

Otro tipo de imagen poco explorado son las imágenes sonoras, estas se interpretan en los humanos por medio de la sinestesia, es decir, se requiere de un estímulo auditivo externo.

En el proceso sinestésico, referido a las sensaciones visuales correspondientes a los sonidos escuchados, el oyente crea y genera imágenes mentales otorgando una dimensionalidad o un atributo físico más real que la percepción abstracta del sonido (Arce, 2013, p.6).

Las imágenes audiovisuales comparten elementos de los tipos anteriores, y su empleo dentro de la didáctica es uno de los más comunes. Las propiedades visuales de estas imágenes se potencian con el uso del sonido y el movimiento, y su interpretación se facilita por estas mismas cualidades.

Las características más notorias de la imagen son su iconicidad y simbolismo, capaces de contener un número interminable de interpretaciones y significaciones.

Uno de los principales problemas que plantea Justo Villafañe al respecto de la teoría de la imagen es que, ésta no puede ser analizada semánticamente ni ser reducida a un solo sentido. Por esta razón, comenzaré a plantear las cualidades básicas de plasticidad que conforman a la imagen, para posteriormente introducir el planteamiento conceptual.

Abraham Moles plantea cuatro características básicas principales en la imagen: el grado de figuración (la representación de objetos o seres conocidos), el grado de iconicidad (la abstracción respecto al elemento representado), el grado de complejidad (los diversos elementos plásticos) y el grado de normalización (que tiene relación con lo copiado). Las imágenes se construyen a través de la evocación de las experiencias del pasado resignificadas en un nuevo entorno. Aunque una imagen no provenga de la misma técnica, rememora la historia de quienes la observan, ya que en su concepción inicial está basada en una iconicidad que es cercana a quien la produce. Este ejercicio llevado a cabo en la mente, podría equipararse a un boceto que trace la estructura de lo que se desea manifestar posteriormente.

Imagen puede parecer un concepto de aparente simplicidad que se limita a abordar todo aquello que comprende nuestro campo visual, sin embargo, todo depende de la perspectiva desde la cual se esté buscando descifrar el significado. Su complejidad simbólica e icónica, va más allá en las discusiones donde la imagen forma parte de un ejercicio reflexivo. El ser humano es un elemento indisoluble y necesario en la significación de las imágenes a las que se ve expuesto. Ya que, una imagen es más que un producto de la percepción. Se manifiesta como resultado de una simbolización personal o colectiva (Belting, 2007, p.14).

La fortaleza significativa de las imágenes se manifiesta a través del diálogo, que se traduce como imagen mental en el desarrollo de un diálogo interno y externo con quien la observa. Lo que el alumno o docente interpreten, dependerá exclusivamente de su valoración de lo que es artístico o no, en función de su visión de la realidad y su cultura.

Generalmente nuestra percepción de las imágenes se da más de manera primaria, intuitiva, que nos hace placentera o molesta una imagen o una sucesión de imágenes. El ejemplo más contundente es la imagen poética o la artística, que apela a la percepción estética, cualidad que si bien puede considerarse innata en el ser humano, se desarrolla por la educación a lo largo de la vida del individuo (Arévalo, 2015, p.24).

Belting menciona que desde la creación de la imagen, diferentes disciplinas han tratado de imitar su función, por ejemplo la pintura.

La pintura, ha representado uno de los primeros métodos por los cuales el hombre pudo ejercer control sobre lo que visualizaba en su entorno y cómo lo interpretaba. A diferencia del lenguaje escrito, donde el sujeto expresa una realidad que se encuentra implícita sólo en quien lo escribió, en la pintura se reproduce una mirada estandarizada y reconocible de una realidad colectiva. El concepto de imagen sólo puede enriquecerse si se habla de imagen y medio como de las dos caras de una moneda (...) (Belting, 2007, p. 16).

Se entiende por imagen fija a aquella que carece de movimiento, y que generalmente se encuentra plasmada sobre un soporte bidimensional. Por otra parte, se considera a las imágenes en movimiento como aquellas que representan una secuencia continua y dan la sensación del movimiento natural que generan los cuerpos al desplazarse. No obstante, existe movimiento, o al menos la sugerencia de ello, dentro de las imágenes fijas y hay estática, o la representación de la ausencia de desplazamiento, dentro de las imágenes en movimiento.

La imagen fija sobre soporte bidimensional ha sido una de las más empleadas en la educación, cuya ejemplificación más clara puede ser observada en los libros de texto, donde la propia palabra podría representar una imagen en sí misma.

(...) Se trata de la confusión entre imagen fija e imagen animada. En efecto, considerar que la imagen contemporánea es la imagen mediática y que la imagen mediática es por excelencia la televisión o el video, significa olvidar

que, también ahora en los medios de comunicación, coexisten la fotografía, la pintura, el dibujo, el grabado, la litografía, etc., todo tipo de medios de expresión visual, y que se consideran “imágenes” (Joly, 1999, p.19).

Resulta pertinente aclarar los matices presentes en los dos tipos de imagen, principalmente para clarificar las ambigüedades que se pudieran presentar cuando se habla de una u otra. Aunque no representa una desventaja en su poder comunicativo, icónico o simbólico; incluso se puede decir que cuando los profesores crean o toman una imagen existente, no reparan en estas particularidades, su selección o preferencia está más determinada por el mensaje que persiguen.

Uno de los usos más frecuentes de la imagen en movimiento dentro de las prácticas educativas de algunos de los docentes normalistas analizados en esta investigación, es el video. Analizando los medios comunicativos actuales, podemos encontrar que las plataformas en las que se puede grabar, editar y subir videos, preferentemente cortos, han sido de las más populares tanto para producir como para consumir. Dejando atrás la creencia de que estos medios carecen de veracidad, seriedad o legitimidad como planteamos dentro del marco teórico, se han convertido en fuentes de referencia con sustento y fundamentación suficientes para incluso, ser citados en textos de relevancia en todo tipo de campos disciplinares.

Como resultado de la metodología que detallaremos más adelante, en una de las entrevistas, una de las profesoras normalistas señala que, la utilización del video como parte de los productos finales que sus alumnos entregan al término del semestre, ha representado un ejercicio enriquecedor para su materia hablando de la creación de estrategias didácticas innovadoras, y para los alumnos como productores de los mismos.

La imagen digital, por su parte, se constituye en lo anhelado por los seres humanos, al proveerle aquello que no son pero que anhelan ser; lo que se hace patente en las redes sociales, por ejemplo. Funge como espejo, un medio que captura la imagen

y la devuelve según nosotros la percibimos; en este tipo de imágenes, el medio portador, adquiere un significado en sí mismo. Por tanto, el papel del observador y la percepción son tan esenciales como lo son en la imagen analógica, ya que de igual manera poseen un simbolismo que se encuentra listo para ser interpretado por el espectador. Este tipo de imagen provee una gran cantidad de ventajas a los usuarios; no obstante, representa un entorno en el cual se enfrentan dificultades de otra índole.

(...) el uso de internet posibilita un acceso planetario e instantáneo a la información (...) también es cierto que tiene una serie de inconvenientes y limitaciones importantes, como por ejemplo, las políticas de censura (...) la homogeneización de sistemas y formatos de dicha información, las limitaciones idiomáticas y culturales, los derechos de autor y de su difusión, etc. (Alcalá, 2008, pp.31-32).

En la imagen digital, se puede lograr la representación de características más realistas que las obtenidas de manera tradicional, y muchas veces sin la necesidad de contar con una vasta experiencia en el uso de las herramientas digitales. Ahora, si bien la mayoría de los docentes normalistas no se manifiestan como usuarios frecuentes de la producción de imágenes digitales, es pertinente puntualizar dentro de sus estrategias didácticas, el amplio uso que hicieron de los programas y plataformas digitales durante este período de contingencia sanitaria por COVID-19. Inicialmente, estos docentes empleaban mayormente los soportes bidimensionales, o la imagen tradicional digitalizada, es decir, que una imagen originalmente concebida y realizada en un soporte tradicional se trasladaba únicamente con fines de distribución o consulta, a la web.

No obstante, al enfrentar la necesidad de trasladar sus prácticas a las plataformas digitales como Zoom, desarrollaron estrategias que les permitieran continuar con el uso didáctico de la imagen, adaptadas a las demandas actuales.

4.2 Pertinencia de la imagen en la educación

Desde que surgió la necesidad de la enseñanza, las imágenes han estado presentes en forma de símbolos de identidad, pasajes religiosos, ilustraciones de paisajes o fenómenos naturales. Con el tiempo, al descubrirse el potencial comunicativo y transmisor que poseen las imágenes, fueron utilizándose para retratar sucesos sociales como medio de expresión y, en muchas ocasiones de denuncia. La escuela ha jugado un papel importante en la incorporación de la imagen ilustrativa, y no se puede negar su influencia a través de la historia, en la apropiación y transmisión de la cultura e identidad. La imagen fija y posteriormente en movimiento, es un recurso que la escuela ha empleado desde sus inicios, sin duda.

Podría decirse que las imágenes que aparecieron antes que la escritura como lenguaje o medio de expresión y comunicación, fueron usadas desde muy temprano para transmitir memorias, registrar acontecimientos o dejar referencias perdurables, todas tareas educativas. (Dussel, et al. 2010).

El origen de la escritura se cree que comenzó en el antiguo Egipto. El primer alfabeto que se conoce surgió alrededor del año 2000 a.C., y deriva de una adaptación alfabética de los jeroglíficos egipcios. Se supondría entonces, que la escritura le arrebatara al dibujo y la pintura su lugar como representantes de la cultura porque es una versión evolucionada de los jeroglíficos como forma de comunicación, sin embargo no fue posible principalmente por los altos niveles de analfabetismo existentes en las sociedades antiguas. La imagen proporcionaba una especie de equilibrio entre las sociedades, lo que impedía que el conocimiento sólo estuviera disponible para las clases altas quienes tenían acceso al aprendizaje de la escritura.

Uno de los principales autores que comenzó a escribir sobre la pedagogía de la imagen, fue Juan Amós Comenio quien al pertenecer a una corriente religiosa

protestante contra el catolicismo imperante en la época, desde el siglo XVII comenzó a dilucidar sus ideas al respecto de una metodología pedagógica que considerara al objeto y a la palabra como un todo dentro de la enseñanza.

Si bien, es necesario remontarse a los orígenes de la imagen en la educación, para situarnos en un contexto que sea fiel a lo que esta investigación trata de explicar, no podemos evitar hacer una distinción entre las manifestaciones visuales contemporáneas que nos ha arrojado una masificación de imágenes incalculable, y el uso de la imagen de arte que predomina en los docentes que son objeto de este estudio, como su recurso didáctico para favorecer la inserción de la cultura en las aulas.

Abramowski, en su texto *El lenguaje de las imágenes y la escuela: ¿es posible enseñar y aprender a mirar?*, resalta la importancia de diferenciar entre las imágenes “erráticas” y aquellas que están orientadas a la enseñanza. Hace referencia también, a la cultura visual en la que nos encontramos viviendo actualmente, y cómo esta dirige nuestras acciones de manera casi inconsciente, en lo social, político y cultural. Aunque para ello, es necesario comprender primero las motivaciones y sensaciones que experimentan los individuos al elegir un cierto tipo de imagen sobre otro, y entender cuál es el lugar que ocupa la educación dentro del mundo de manifestaciones visuales analógicas y digitales en el que nos encontramos.

No obstante, la autora menciona un problema que ha sido evidente dentro de la educación, que es la desconfianza y la aversión que históricamente ha existido entre la imagen y la escuela. Esta última ha privilegiado el poder de la palabra escrita y hablada, como única transmisora de los conocimientos que requiere el alumno, dejando de lado las fortalezas de la imagen ilustrativa, relegándola a un segundo plano cuya función es meramente ornamental. Nuevamente retomamos el concepto de lo que es legítimo y lo que no, así como quiénes lo legitiman; si bien es no sólo importante sino necesario precisar que no todas las imágenes son educativas,

también es pertinente reconocer que su función es representar, y manifestarse de modo que sea el observador quien haga una interpretación de la misma.

En este sentido, podríamos ejemplificar con una imagen de crudeza realista, imaginemos una escena de la destrucción provocada por la guerra en el hogar de una familia de alguna zona de bajos recursos, si bien es un acontecimiento lamentable, ¿podemos decir que es una imagen negativa? O por el contrario, diríamos que al mostrar la imagen y dotarla de contexto, los alumnos al haber desarrollado una percepción educada producto de las estrategias didácticas intencionadas con imágenes, ¿pueden ser capaces de construir una interpretación mucho más compleja, reflexiva y hasta sensible?

Sería entonces, un trabajo de percepción y educación colectivos en la interacción dentro del aula, lo que permite que la construcción de significados en la cognición de los alumnos se convierta en un conocimiento de su propia realidad, y a su vez, dote de simbolismo individual y colectivo a los elementos visuales presentados. Aunque esta percepción no puede ser un elemento aislado en la construcción de significados, ya que intervienen los medios por los cuales se introduzca en el aula.

Vale la pena preguntarse: ¿no deberíamos educar a los futuros docentes en las posibilidades y también los límites que ofrecen ciertos programas de presentación de las imágenes? ¿No sería bueno remarcar, como dice Doueih, que lo digital también implica perder la textura de lo impreso, la calidad más única de un objeto material y tangible, la profundidad y la distancia que permiten objetos con formatos menos estandarizados? ¿No habría que plantear discusiones más sostenidas que junten el saber técnico sobre los programas con preguntas y análisis culturales, históricos y políticos, sobre lo que producen y lo que limitan pensar? (Dussel, et al. 2010, p.15)

A este respecto, podemos traer a la discusión la necesidad de una alfabetización de la imagen desde la pedagogía crítica de Paulo Freire, que se plantea de manera general como un proceso de creación donde a partir del diálogo entre el “alfabetizador” y el “analfabeto” se configure un aprendizaje derivado de las experiencias cotidianas que sean reconocibles para el aprendiz. Es decir, podríamos decir que los docentes y alumnos normalistas, ¿pueden construir una forma de aprender utilizando a la imagen, que no se reduzca a un ejercicio de memorización? Y que más allá de formar parte de su aprendizaje, ¿le pueda permitir intervenir en el campo educativo?.

Si los hombres son seres del quehacer esto se debe a que su hacer es acción y reflexión. Es praxis. Es transformación del mundo. (...) El quehacer es teoría y práctica. (Freire, 1970, p.157)

La intención de esta tesis, no obstante, no es tomar una postura ingenua o idealista; por el contrario, se pretenden considerar las limitantes que resultan de la incorporación de elementos de disciplinas que se encuentran fuera de la pedagogía, y que se utilizan como complementos y no como menesteres en el aprendizaje de los alumnos.

Sin embargo, considero que la alfabetización de la imagen no resulta descabellada en un contexto como el planteado en los párrafos anteriores, donde se busca que la imagen construya significados, es decir, que trascienda la bidimensionalidad y se convierta en un elemento representativo de la realidad para quienes la observan y analizan. Ya que ninguno de los docentes entrevistados proviene de un contexto artístico, es posible que se cuestione si pudieran fungir como alfabetizadores, teniendo en cuenta que hay aspectos formales de la imagen como los que mencioné en el capítulo 4.1 donde se abordan algunos elementos básicos de la misma.

El educador tiene que ser un inventor y un reinventor constante de todos aquellos medios y todos aquellos caminos que faciliten más y más la

problematización del objeto que ha de ser descubierto y finalmente aprehendido por los educandos. (Freire, 1977, p. 18)

No obstante, el diálogo que se construye entre ellos, puede ser incluso más efectivo que el que se desarrolla con un experto, que si bien posee las cualificaciones necesarias para desmenuzar una imagen, pudiera no establecer una comunicación asertiva con los “analfabetos”.

4.3 Didáctica de la imagen

De manera muy general, la didáctica se define como la ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educando. Sin embargo, la historia de la didáctica alemana, que es la que retomaremos en este texto, se ha visto transformada por diversos aspectos a lo largo de la historia. Comenzando por la definición, la cual finalmente se tradujo como un modelo o sistema sobre cómo abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Atkins et al, 1998). A este respecto, no es posible hablar de didáctica sin hacer mención al currículum, esto basado en los conceptos de la Bildung, donde se hace referencia a lo propio de los humanos, y la relación con la cultura dentro de los contextos políticos, de manera específica se involucra en la planeación, organización y control de los procesos didácticos que se lleven a cabo dentro de un contexto en particular, en este caso el salón de clases.

Esto explica de manera teórica, el proceso de enseñanza que se lleva a cabo dentro de las aulas, donde esta interacción humana entre el profesor y sus alumnos, configura una acción que sólo puede codificarse a través de la interpretación, en

este sentido se comprenden las acciones por el objetivo o el interés bajo el que fueron consideradas. En el caso de algunos de los docentes mencionados en esta investigación, estas acciones son claramente comprendidas por la finalidad que persiguen, donde sus estrategias didácticas basadas en imágenes, son el pretexto para propiciar en los alumnos un proceso reflexivo, contribuir a la apreciación artística y explicar los significados que se construyen dentro del recinto escolar. En este proyecto de investigación, mi interés es analizar los significados producidos por los docentes de la Escuela Normal Superior, que incorporen imágenes dentro de sus estrategias didácticas con fines formativos. Por tanto, al ser de naturaleza educativa, busco abordar a la imagen desde una perspectiva pedagógica que me permita comprender e interpretar las significaciones que estas prácticas tienen para ellos, desde sus propias voces.

Sin embargo, la principal problemática que he identificado es que existe muy poca o nula disposición dentro de la Escuela Normal Superior por parte de las autoridades y de los mismos docentes, hacia la producción y uso de diferentes e innovadores recursos y estrategias didácticas, lo cual no es exclusivo de la educación superior. Desde los primeros años de la vida escolar, es evidente el pobre desarrollo de la apreciación artística en los alumnos.

A pesar de que la problemática antes descrita sigue latente en la educación en México, es pertinente indagar en las prácticas de aquellos docentes normalistas que han tomado el desafío de crear sus propias estrategias tomando a la imagen como aliado en el desarrollo de materiales y recursos didácticos.

Al tratarse esta investigación del análisis de las prácticas de los docentes, el aporte que la didáctica otorga es de gran importancia, debido a que está centrada en la labor humana, profesional y técnica de los profesores (Mallart, 2001). De manera que estas prácticas intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educando.

Enfoque didáctico

Teoría humanista

La teoría humanista me parece pertinente con mi objeto de estudio ya que ubica al ser humano como parte esencial de la didáctica, es decir, considera que ésta debe llevarse a cabo con el objetivo de formar integralmente al alumno. Tomando en cuenta su capacidad crítica y creativa, a partir de la interpretación que se hace de las prácticas escolares cotidianas que se desarrollan en el aula.

Por tanto, el humanismo se plantea como la preocupación ética por el otro, que permea tanto el proceso educativo en el aula como la construcción de cada uno de los sujetos que interactúan y viven en la escuela y la sociedad (Cruz, 2012, p.215). Situación que ha sido evidente dentro de esta investigación, a través de las palabras de los profesores en las entrevistas realizadas, en donde mencionan una preocupación porque los alumnos se formen como individuos integrales tanto escolar como profesionalmente. Preocupaciones que han emanado de la observación y reflexión de sus propias prácticas, las cuales son claramente comprendidas por la finalidad que persiguen, donde sus estrategias didácticas basadas en imágenes, son el pretexto para propiciar en los alumnos un proceso reflexivo, contribuir a la apreciación artística y explicar los significados que se construyen dentro del recinto escolar.

Por su parte Cruz, pone de manifiesto la situación real del proceso educativo hacia la construcción de un enfoque más humanista de la didáctica, donde los sujetos, alumnos y docentes, actúan haciendo uso consciente de su ser, capacidad de raciocinio e intuición.

Modelo constructivista

En el análisis de la didáctica, Klafki reconoce que las acciones desarrolladas en el aula son creadas con la intención de que el alumno vaya superando etapas del aprendizaje que le permitan enfrentarse a nuevos retos y solucionar dificultades a las que se pudiera ver expuesto durante su educación, las cuales son de vital

importancia que se desarrollen de manera adecuada dentro del aula, todo esto ligado al aprendizaje autónomo.

El modelo constructivista en la didáctica, aboga porque el conocimiento se construya activamente en función de la creación de significados basados en experiencias y en las funciones cognitivas generadas en la interacción. Por tanto, las estrategias didácticas desarrolladas por los docentes de esta investigación, según ellos, están fundamentadas en las necesidades futuras que pudieran enfrentar sus alumnos, y a partir de la reflexión de sus propias prácticas.

Klafki sitúa al docente en el rol de *profano formado* donde funge como un individuo que puede adelantarse a lo que considera o cree que el alumno podrá necesitar o requerir para enfrentar situaciones difíciles. Ante lo cual, los docentes de esta investigación se han manifestado positivamente, ya que al formar parte de la comunidad normalista, refieren que uno de sus principales intereses es que sus alumnos conozcan las estrategias didácticas con imágenes que ellos realizan, para familiarizarse con ellas y emplear un modelo similar en el momento que sus alumnos, futuros profesores, se vean enfrentados a las prácticas con niños de educación básica dentro de un salón de clases.

Este rol en el docente, es resaltado por el autor, debido a su importancia dentro de la perspectiva humanista de la educación. Para la formación y los principios de la didáctica en general.

En su obra *Didáctica Magna*, Comenio, uno de los principales referentes de la didáctica alemana, concibió a la didáctica a partir de libros de texto ilustrado que facilitarían el aprendizaje a los niños; en este texto, muestra una metodología de la educación basada en una relación entre la pedagogía y la didáctica, que eventualmente condujera al desarrollo moral e intelectual de los alumnos. Está dividida en tres apartados: Didáctica general, Didáctica especial y Organización escolar.

Tabla 7. Preceptos de Comenio en relación a la enseñanza

1. Un sólo profesor debe enseñar a un grupo de alumnos.
2. Los grupos deben estar conformados por alumnos de la misma edad.
3. Todos los géneros deben confluír en el mismo espacio.
4. Debe existir una distribución de acuerdo a los niveles de dificultad, es decir, principiantes, medios y avanzados.
5. Los recintos escolares deben regirse por un mismo calendario.
6. La enseñanza debe estar fundamentada por los preceptos de facilidad, brevedad y solidez.
7. El medio más adecuado para aprehender a leer es aquel texto que combine lecturas de acuerdo al nivel acompañadas de gráficos e imágenes.

Fuente: J.A., Comenio, Didáctica Magna, 1976.

En sus trabajos posteriores, continúa haciendo énfasis en la importancia de incorporar elementos audiovisuales en la enseñanza, tanto en ilustraciones como en el entorno que rodeaba a los recintos escolares. Menciona, a su vez, que uno de los principales problemas que detectaba en las estrategias de enseñanza era que, la educación priorizaba la enseñanza de la palabra antes que las cosas, por tanto los alumnos carecían del entendimiento de las cosas y su significado como un todo, es decir, era necesario que ambas cosas se mostraran simultáneamente de modo que pueda existir un referente visual de lo que se busca aprender.

Aunque cabe destacar que para que exista una comunicación visual, es necesario que la imagen se inserte en un rol de emisor-receptor, es decir, que se construya un diálogo entre quien produce la imagen y quien la recibe. En este rol, se generan los significados que estuvimos abordando anteriormente.

Las imágenes arrojan un número incuantificable de significados por su carga simbólica y porque son expuestas ante individuos cuyas experiencias y contextos dotarán de subjetividad a lo mostrado; por tanto, es necesario que el profesor como

emisor de la misma, busque “controlar” en la medida de lo posible el significado que originalmente pretende comunicar. Tal como mencionaba Comenio, forma parte de un proceso más significativo de aprendizaje aquel alumno que pueda asociar lo leído con su expresión visual correspondiente, por encima de aquel que sólo limitó su aprendizaje a la lectura de textos. En este caso, el autor se refiere específicamente a la enseñanza de anatomía en las escuelas de medicina, pero sin duda sus reflexiones pueden ser apropiadas para la enseñanza actual en contextos y modelos educativos diversos, ya que incluso si no se dispone del objeto en la realidad, Comenio sugería la utilización efectiva de recursos gráficos como dibujos y pinturas.

Los orígenes de la didáctica provienen de diversas tradiciones filosóficas, y en sus inicios estuvo fuertemente ligada a la investigación por medios empíricos de observación y experiencia; se encontraba más relacionada con la psicología educativa o como una subdisciplina de la pedagogía. Según Klafki, la didáctica abarcaría cuatro dimensiones fundamentales:

1. Objetivos, intenciones y propósitos de la enseñanza
2. Contenidos
3. Formas de organización y realización
4. Medios de la enseñanza

Estos elementos asociados a la didáctica contribuyen según él, a la formación de los individuos, lo que sería conocido como una postura didáctico-crítica. Este término sería dado posterior a 1960, donde se posiciona desde una visión humanista de la educación. Cuando hablamos de arte, es muy común escuchar que no posee utilidad alguna, precisamente este punto aborda la didáctica alemana donde nos explica la funcionalidad y utilidad del trabajo en el aula desde una perspectiva simbólica. Cuestiona entonces, si los humanos sólo buscamos la utilidad por encima del aprendizaje que se adquiere cuando el alumno se involucra en el proceso de enseñanza; es por tanto, un punto de interés para esta investigación, insertarse en esta discusión ya que los docentes que trabajan estas estrategias con imágenes, coinciden precisamente en que su interés porque los

alumnos sean partícipes activos como productores de imágenes, reside en el involucramiento que conduce al aprendizaje significativo, careciendo de importancia si las imágenes están “bien ejecutadas o no”.

La didáctica menciona que, si nos enfocamos en el valor utilitario de estas acciones, estaremos perdiendo de vista la intencionalidad de las mismas, cuyo principal objetivo es la formación integral del alumno.

En cuanto a la definición de los métodos de enseñanza, Klafki menciona tres elementos principales para tener en cuenta; primero, los objetivos de formación y los contenidos; segundo, el tipo de grupo al que se dirige, y finalmente en tercer lugar, las formas de enseñanza y aprendizaje. Dentro de la didáctica de Klafki, el elemento principal que se persigue es que se cumplan los objetivos, más allá de los métodos y procesos. Posteriormente, algunos críticos como Schutz y la didáctica berlinesa refutarían estas afirmaciones, poniendo de manifiesto la necesidad de considerar al método y los medios tan importantes como el objetivo.

En esta investigación, los profesores han priorizado tanto los medios y los métodos, como los objetivos que pretenden alcanzar, esta claridad en sus procedimientos y metas es crucial para iniciar el diseño de sus estrategias. Conocen sus contextos y los grupos a los que se dirigen, tienen un fundamento pedagógico y cultural en sus procesos, y ligado a estos fundamentos se encuentra el objetivo común, que es ayudar y acompañar a sus alumnos en la planeación, diseño y creación de recursos y estrategias didácticas, ya que al ser normalistas serán futuros docentes confrontados con un contexto que no les resultará del todo desconocido.

Durante las entrevistas, uno de los principales temores que comentan los alumnos, es la inserción en las prácticas dentro de un aula; la labor de estos profesores permite que ese desconocimiento no sea un impedimento para el desarrollo de sus prácticas, sino una oportunidad de crear estrategias propositivas como a las que ellos mismos han sido expuestos con anterioridad.

4.3.1 La lectura de la imagen

Cuando la imagen transita de lo visual a la creación de textos, se produce una lectura cognoscitiva de las formas y colores que la conforman, este proceso tiene intenciones comunicativas. La semiótica visual parte de la iconicidad de la imagen que, a su vez, está ligada a la realidad. Se trata entonces de una interacción entre el símbolo, el significado y el sujeto; esta triada forma parte de la lengua.

El ejercicio icónico-visual que llevan a cabo los docentes y alumnos en esta investigación, se forja a partir de la teoría, es decir, que no es un suceso que se manifieste de manera repentina. Por el contrario, comprende la formalidad de los estudios y observaciones realizados por los autores que mencionaremos a continuación, y que se encuentran intrínsecamente ligados a los procesos lingüísticos e iconográficos presentes en la interacción de los entrevistados con la imagen de arte.

Pensar que con la aparición de la televisión se pasó de “la era del arte a la del visionamiento”, es excluir la experiencia, sin embargo real, de la contemplación de imágenes. Contemplación de imágenes fijas mediáticas como los afiches, las publicidades impresas, pero también las fotografías de prensa, contemplación de pinturas, de obras, y de todas las creaciones visuales posibles que la tecnología y la infraestructura contemporánea hacen posible. Esta contemplación (...) permite un acercamiento más reflexivo o más sensible, a las obras visuales, de cualquier tipo. (Joly, 1999, pp.19-20).

La interpretación de la imagen surge en primera instancia a partir de la semejanza, cuyo desarrollo en el ser humano no es natural sino adquirido por aprendizaje, por lo cual la percepción será diferente en todos los sujetos. La semejanza no se identifica por los aspectos técnicos de la imagen, este realismo en sí no tendría mayor significado; el verdadero análisis de semejanza con la realidad se genera cuando se evoca la percepción de los elementos de esa imagen en quienes la

observan. Si bien, la semejanza se compone de categorías específicas de reconocimiento, iconicidad y recuerdos de experiencias previas, cuando se habla de semejanza en la semiótica, su relación está vinculada primordialmente al contenido cultural del sujeto y la imagen.

Cuando leemos, utilizamos textos icónico-visuales, en este caso, imágenes fijas o en movimiento, así como textos de indicios o señales de distintos tipos. Peirce, evocando los planteamientos filosóficos de San Agustín, clasificó los signos en tres: símbolos, indicios e iconos. Como signos, estos forman parte del proceso de lectura, y se prestan para múltiples interpretaciones, por tanto estos signos hacen posibles las interacciones culturales. Sin la relación entre alguien que produce un signo y alguien que lo interpreta, el signo no existe.

Los símbolos, refieren a aquellas manifestaciones visuales que son comprensibles para la mayoría de nosotros, éstas pueden estar determinadas por reglas gubernamentales o de manera simple debido a que son reconocibles, identificables y significativas para los individuos pertenecientes a una comunidad en un contexto previamente analizado. Al llevar a cabo la escritura de este tipo de signos, se privilegia que sean de lectura fácil y rápida, y que los significados producidos por los intérpretes no sean demasiado variables ni opuestos.

Los signos de indicios por su parte, al observar un elemento dan cuenta de un suceso que ha tenido lugar a priori o permiten la conformación del contexto en una imagen mental que ayudan a dilucidar la historia de lo que se está viendo. Estos signos se encuentran fuertemente atados a las experiencias de los intérpretes, y posiblemente sean las que arrojan los significados más diversos.

Los iconos generalmente suelen ser los que arrojan más significados, porque han sido concebidos para ser identificables; sin embargo su proceso de creación suele ser complejo porque su vínculo con el intérprete debe ser contundente. Los lugares más comunes donde encontramos este tipo de signos, son aquellos espacios públicos donde se pretende comunicar un mensaje sin necesidad de usar palabras, es decir, las señalizaciones de no fumar, indicadores de sanitarios, puntos de

reunión, etc.; en tal sentido, el punto central que determina a los signos, es la interpretación que se haga de ellos. Éstos son reconocibles dentro de los grupos sociales, porque existe una información previa común dentro de ese núcleo y que nos indica que eso posee un significado específico, debido a que culturalmente así lo hemos determinado; sin embargo, como ya se ha mencionado anteriormente, sería imposible asegurar que son identificables para cualquier ser humano en cualquier contexto social o cultural.

En tal sentido, algunos alumnos normalistas pudieran tener algún acercamiento previo con el arte, su contemplación y apreciación; empero, sería aventurado asegurar que todos han experimentado este acercamiento, y menos aún que han desarrollado habilidades en cuanto a la lectura de estas imágenes. Por tanto, el análisis semiótico en la construcción de estas actividades con imágenes, resulta indispensable en el proceso de aprendizaje.

Entonces pues, debe existir información que preceda a este icono y que lo lleve a guardar relación y sentido para quienes lo interpretan, incluso cuando los significados no sean los mismos para todos los participantes es necesario que evoquen algún sentido de semejanza para ellos, de otro modo, como se ha resaltado previamente, no existe un significado sin un significante.

Figura 4. Triada de elementos presentes en el proceso de la semiótica de la imagen.



Los textos teológicos y filosóficos de San Agustín, dan cuenta de lo infravalorada que se consideraba la semiótica en los tiempos en que sus textos fueron realizados, al ser reducida a un mero símbolo de la lingüística que nos permitía introducir un significado a un símbolo. El autor mostraba una clara preocupación por dejar de manifiesto que, los signos representaban y generaban en la mente de quienes los observaban, un concepto mucho más complejo que la practicidad emanada de la necesidad de comunicación entre las sociedades.

Un análisis de la imagen, pues, no se restringe a estudios sobre la visualidad o a determinaciones canónicas sobre las bellas artes. La imagen, como concepto, exige esfuerzos integracionistas que remarquen formas perceptivas sensoriales y procesos complejos de adopción simbólica (Parra, 2014, p.77.)

La semiótica se ha comprendido principalmente desde dos vertientes: la concebida por Ferdinand de Saussure y la de Charles S. Peirce. Si bien las dos teorías emergen del estudio del signo y el símbolo como parte de la lingüística que se

requiere en un contexto social, sus visiones son distintas. Saussure hizo énfasis en privilegiar la significación comunicativa de los signos, mientras que Peirce determina que para que los signos posean algún significado, los individuos son protagonistas en este proceso de triangulación de elementos: símbolo, signo y significado.

Entonces, la imagen de arte que emplean los docentes entrevistados posee tantos significados, como la mente misma de los involucrados sea capaz de configurar. Según este planteamiento, los elementos icónicos a los que se vean expuestos los docentes y alumnos en la exposición de las imágenes de arte, se encuentran determinados por la subjetividad cuyo origen nos traslada nuevamente al nivel cultural de los individuos. Como se mencionó y ejemplificó anteriormente, la imagen no encontraría su sentido en la realidad, sin el observador que la interprete.

Tzvetan Todorov, realiza un análisis interesante desde la visión de diversos autores al respecto del icono y su significado desde la lingüística, donde hace incapié en la relación entre éstos y la retórica persistente en los conceptos que le atribuímos cuando realizamos la lectura de las imágenes. Indica también, que a partir de otras disciplinas es posible el acercamiento a la semiótica, en este caso el arte; desde este campo, hace referencia a Jan Mukarovsky, quien en su obra *Signo, función y valor. Estética y semiótica del arte* discute, a partir de los preceptos provenientes de la Escuela de Praga y el surgimiento de los intelectuales en ese periodo histórico que también fue conocido como Círculo lingüístico de Praga, el valor de la estética en el análisis semiótico y la importancia que, como signo representa el arte. Los intelectuales pertenecientes a este grupo, comulgan principalmente con las ideas Saussurianas, por tanto se centraron en la cualidad comunicativa y el conocimiento del sistema de los signos.

Existe incluso todo un grupo de ciencias que se interesan particularmente por los problemas del signo (como también por los problemas de la estructura y del valor, que se hallan estrechamente relacionados con los del signo; así la obra de arte es al mismo tiempo signo, estructura y valor).

(Jandová y Volek, 2000, p.88)

Intervienen por tanto, en la lectura de una obra, factores más complejos que los significados generados por el autor y el receptor; es preciso puntualizar que, en este proceso se involucran también el estado anímico y los sentidos del intérprete. Por consiguiente, toda vez que se ha superado la idea de que todo lo artístico debe ser estéticamente “bello”; y se persigue una contemplación neutra en el análisis de la pieza, es posible realizar una lectura más completa de la imagen.

La lectura de la imagen se vincula pues, teóricamente con la semiótica, ya que en su concepción no puede dissociarse de la necesidad de transmisión de significados ni del sujeto al que esta dirigida. Cuando se habla de la realización de una imagen, es menester tener en consideración que los gráficos realizados tanto en soportes digitales como en los tradicionales, pueden carecer de valor y significación si es que estos no se relacionan asertivamente en el proceso icónico-visual con el intérprete.

4.4 Imagen de arte

En el apartado anterior, trazamos un esbozo sobre lo que se comentará a continuación, y que toda vez que se ha planteado la necesidad de comprender cómo se llevan a cabo la escritura y lectura de una imagen, volveremos a la especificidad de esta investigación: la imagen de arte.

Para poder comprender de inicio la diferencia entre la imagen común y la imagen de arte, voy a emplear un término que emplea Arnheim (1974) y me parece que es una de las principales cualidades de este tipo de imagen, la expresión. El autor hace

una descripción muy detallada de las características de la imagen, la percepción por parte del observador de sus colores y formas, como parte de lo que él denomina experiencia visual; características sin duda valiosas para ir desmenuzando el concepto de imagen, pero que como él señala, sin la expresión no son más que formas colocadas en un espacio pero con poca capacidad comunicativa.

Es verdad que en la mayoría de las obras de arte se pretende algo más que reproducir la estructura fundamental de las cosas con el máximo de claridad. También es verdad, sin embargo, que ninguna representación de objetos resultará válida visual o artísticamente, a no ser que el ojo la entienda inmediatamente como una desviación de la concepción visual básica del objeto (Arnheim, 1974, p.91).

Al analizar las cualidades dinámicas de la imagen, es decir, los aspectos de lejanía y cercanía, el punto de fuga, la profundidad, dirección, juego de luces y sombras, y demás elementos formales que conforman una pieza considerada de arte; Arnheim considera que se desarrolla una experiencia que arroja información sobre lo que está sucediendo en esa escena. Al respecto del valor de la imagen como agente comunicativo, Arnheim destaca tres principales: la representación, el simbolismo y la significación. Esto podemos relacionarlo inmediatamente con lo discutido en el apartado previo, donde ejemplificamos a través de los principios de la semiótica y sus teorías, cómo se lleva a cabo este proceso icónico-visual, y a continuación se ejemplifica de manera más específica este suceso en el aula.

Durante la lectura posterior de las entrevistas realizadas durante esta investigación, he podido descubrir que los docentes mencionan este tipo de cualidades de la imagen, tal vez no con la exactitud terminológica, pero sus palabras dejan ver que ellos buscan expresar ciertos aspectos que consideran valiosos para incorporarlos dentro de sus estrategias didácticas. Este suceso se vuelve comprensible si analizamos las palabras de Aumont cuando describe la cualidad estética de la imagen, veamos:

En cualquier caso, esta función de la imagen [la estética] es hoy indisoluble, o casi, de la noción de arte, hasta el punto de que a menudo se confunden las dos, y que una imagen que pretenda obtener un efecto estético puede fácilmente hacerse pasar por una imagen artística (Aumont, 1992, p.85).

Al hablar de la imagen artística, es imposible ignorar que cualquier manifestación gráfica necesita de la subjetividad humana para completar este proceso que se considera la apreciación artística. Dentro del arte, Kant hablaba de lo que es estético; si bien no es materia de interés para esta investigación abundar en las especificidades de este término, considero adecuado dar un pincelazo sobre la definición general de lo que es y lo que podría no ser estético. Para comenzar, es posible dentro de las imágenes de arte, identificar las categorías estéticas.

Esta acepción se acuñó aproximadamente en la segunda mitad de los años 1700, y se refiere a una clasificación general sobre la cual se puede insertar la emoción e impresión que nos causa una imagen (ya sea en soporte digital o tradicional) cuando la observamos y realizamos un juicio estético de la misma. En esta clasificación, identificamos 6 categorías: lo bello, lo feo, lo sublime, lo cómico, lo trágico y lo grotesco. Gombrich, en su escrito *Arte, percepción y realidad*, hace mención a un aspecto pocas veces analizado de la imagen de arte en la cotidianeidad, y que sin embargo es el más recurrente: el reconocimiento con la realidad; es decir, que un elemento visual que es representativo de nuestro entorno, es también una característica que nos resulta atractiva y por consecuencia gustosa de observar. El concepto de realismo, sin embargo no es relevante para el espectador, es la percepción del todo y la sensación de conocer lo que está pasando en esa imagen, lo que lo conecta con esa representación.

Una imagen puede representar una o más de estas impresiones en quienes la observan, convirtiendo a este proceso en uno de los más importantes cuando se habla de la lectura de una imagen. En este punto, es cuando volvemos al corazón de esta investigación, que es conocer los significados que los docentes le atribuyen a la utilización de la imagen como recurso didáctico en sus aulas; estos significados fueron construidos con base en una experiencia previa, una emoción o un sentimiento que la imagen artística produjo en estos individuos.

Lo que intento puntualizar en este apartado, es que cuando se dice que una imagen es estética, no significa que sea hermosa o agradable, puede causar una sensación de desagrado o disgusto y aún así seguir siendo estética. Este juicio del gusto es particularmente personal, ya que inicialmente está relacionado con lo que nos es placentero o repulsivo a los sentidos. Es el diálogo que se construye en la mente del observador, y sea positivo o negativo, el valor reside en la impresión provocada en el individuo.

(...) el juicio de gusto no es un juicio lógico o de conocimiento, ya que la base de este último es objetiva, mientras que el fundamento del juicio estético sería subjetivo (Silenzi citando a Kant, 2008, pp.288-289).

Lo que la autora comunica, es particularmente interesante porque condensa de manera muy precisa y recurriendo a los preceptos de Kant, el proceso que se desarrolla en la percepción de los seres humanos y retoma la discusión sobre si se puede o no hablar de un juicio universal del gusto, es decir, la existencia de un parámetro que determine si lo que se está viendo es agradable sin que exista un juicio personal en ello.

Este tipo de discusiones resultan interesantes, primordialmente por la polaridad de respuestas que se obtienen cuando se pone a prueba el juicio del gusto en un grupo de personas, y la evidente confrontación con los diversos trasfondos culturales de cada individuo.

Desde el planteamiento del problema, he intentado tener en estimación la manera en que influye el nivel cultural al momento de relacionarse con la imagen de arte, y dentro de esta investigación analizar si es posible desarrollar “el gusto” por ella empleando estrategias educativas con asertividad y estimulando la contemplación y reflexión al respecto de las mismas. El simbolismo que posee la imagen para quienes se ven expuestos a ella, es una de las características más reconocibles, de ahí la importancia que adquiere en el proceso comunicativo y educativo de las sociedades.

En su planeación de las estrategias didácticas, los docentes entrevistados refieren que la selección de imágenes de arte, no está determinada por alguna cualidad formal o técnica de la misma; por el contrario, son aspectos relegados a segundo plano. La selección la determinan otros factores: la popularidad y reconocimiento de la imagen, el trasfondo histórico, la biografía del artista, y si acaso pudiera considerarse una tecnicidad, la paleta de colores.

En las entrevistas hablan de sensaciones y emociones, expresiones sin las cuales el arte y la imagen no significarían nada; tal como lo estructuramos cuando hablamos de signo, significado e intérprete. Mencionaba Gombrich (1997) en *Arte, percepción y realidad*: ...tendemos a proyectar vida y proyección en la imagen estática y a añadir, a partir de nuestra experiencia, lo que falta en realidad.

Esto nos permite visualizar con mayor claridad, qué es lo que los sujetos de estudio priorizan, de qué manera se configuran estas estrategias y cuál es la intencionalidad detrás de ellas. No es un aspecto negativo, por el contrario, me dio la oportunidad de descubrir y documentar cómo los docentes y alumnos normalistas ven a la imagen desde otros campos separados de lo artístico y la utilización que hacen de ella.

4.5 Apreciación artística

Toda vez que hablamos de lo que es considerado artístico en relación a la imagen, cobra mayor relevancia acercarse a otro término complejo de describir, y que se inserta en la percepción (otro término que ya abordamos anteriormente), la apreciación.

La apreciación es la estimación que hacemos de las cosas, es decir, el valor cualitativo que le otorgamos a algo. Es por ello que es complejo de resumirlo en una definición cerrada, ya que la apreciación es un concepto que se desarrolla de manera individual como parte de procesos cognitivos previos, y que además hablando de arte, involucra el capital cultural de los seres humanos.

(...) referentes a las formas y estrategias de acercamiento al arte se distinguen dos bases (...) la determinación de una nueva institución artística moderna, la crítica, que trata de categorizar la experiencia estética, con ayuda de la reflexión y objetivación de los sentimientos que refleja la obra de arte. (...) la inquietud positivista (...) de convertir la consideración estética y el gusto un hecho mensurable (...) (Morales, 2001, p.80).

En las palabras del autor encontramos de nuevo el vínculo existente entre la experiencia estética y el gusto, menesteres que ya abordamos en capítulos anteriores, para que entonces se pueda comenzar a hablar de apreciación artística. Este concepto refiere a la respuesta manifestada por el intérprete de la imagen, la cual puede provenir de diversos orígenes, para ejemplificar este suceso de manera más precisa retomaremos la prescripción hecha por Morales Artero de acudir a la historia del arte. Tomando en cuenta la subjetividad de los términos, considero que se enfatiza la ambigüedad que ha existido de manera constante sobre lo que es y lo que no es arte, de modo que para el espectador resulta un ejercicio por demás imposible definir si lo que se observa es artístico y debería ser apreciado como tal.

El conocimiento de la historia nos ayuda a conjeturar que lo que estamos observando posee algún valor artístico, ya que se pueden identificar en la imagen elementos que caracterizan a los estilos acuñados empleando, por ejemplo a las categorías estéticas; incluso si no poseemos las herramientas contundentes para expresar con la terminología apropiada el por qué las identificamos de tal manera. En un contexto que no está familiarizado con las artes, añadirle valor o estimación a una imagen puede resultar un ejercicio aún más complejo; incluso quienes trabajamos de manera habitual con este tipo de imágenes, muchas veces nos encontramos en una disyuntiva importante sobre si lo que estamos viendo posee o no una estimación artística.

En el aula, en un entorno ajeno a estos conceptos como lo es la escuela normal, el desarrollo de la apreciación artística es un tema que rara vez se aborda; sin embargo, algunos docentes se muestran preocupados porque sus alumnos adquieran estas habilidades, como lo son los docentes entrevistados para esta investigación. Ellos manifiestan que, al tratarse de jóvenes que impartirán clases en un futuro próximo, es menester que desarrollen habilidades y aptitudes que les permitan pensar de manera creativa y fortalecer al mismo tiempo su desarrollo personal y profesional.

Ahora, si bien los docentes lo consideran fundamental para la formación de sus alumnos, ¿cómo lo configuran desde la teoría?

Algunos autores coinciden en que el valor artístico que le otorgamos a una imagen, está primordialmente determinado por factores culturales más que por cualidades intrínsecas y técnicas, alude a la sensibilidad y apela a las emociones; incluso se han dedicado a teorizar al respecto. Veamos un ejemplo:

Tabla 8. Modelo de Feldman

Feldman (1968) establece una metodología para la apreciación crítica donde los estudiantes piensan y debaten de manera valorativa las obras de arte analizadas en función de los siguientes puntos:

- Descripción. Por medio de un inventario de lo visible.
- Análisis. De la relación de los elementos visuales y los principios organizadores.
- Interpretación. Identificación de los temas e ideas con el fin de encontrar significados y emociones.
- Juicio. Los discentes toman decisiones referentes al éxito, valor o fracaso del objeto artístico. Se puede comparar el objeto analizado con otros.

Fuente: Ojeda Alfonso René, 2013. Modelos cualitativos en la educación de la apreciación artística. Revista científico pedagógica Atenas, vol. 4 no. 23.

Si bien la apreciación artística es una manifestación concerniente a la subjetividad de los individuos, y resultaría una tarea casi imposible intentar dirigir los gustos e interpretaciones sobre la imagen de arte, según autores como Feldman señalan que sí es posible construir un ambiente propicio en el aula y dotar de las herramientas adecuadas a los alumnos para aprender a apreciar.

A lo largo de los años se han desarrollado distintos modelos teóricos metodológicos, con la intencionalidad de que este proceso se construya en el ámbito educativo de manera secuencial, tal como sucede en el campo del arte. Siendo uno de los objetivos principales, el abandonar la idea del objeto dentro del museo para ser insertado en el quehacer educativo y utilizarlo para desarrollar la apreciación artística.

Decidí tomar como ejemplo el modelo de Feldman, porque me parece que condensa de manera clara los elementos que describen este proceso y cómo llevarlos a cabo dentro del aula para tomar decisiones en cuanto al valor de una imagen de arte,

asimismo va de la mano con las estrategias implementadas por los docentes normalistas entrevistados, y nos da una idea descriptiva de las etapas a transitar en el proceso de desarrollar la apreciación artística en el aula. Como toda metodología cualitativa, hay ajustes que deben ser considerados al momento de llevarlo a la práctica, ya que como hemos señalado en otros capítulos hay factores que pudieran no favorecer este proceso.

Capítulo V. Metodología

La metodología es cualitativa, debido a que está basada en la observación de los sujetos dentro de un contexto determinado. La investigación cualitativa considera que el conocimiento y la práctica deben ser estudiados como locales (Flick 2004) ya que permiten vislumbrar cómo intervienen los intereses y el fondo social y cultural de los sujetos implicados, lo que más tarde permitirá el desarrollo y formulación de hipótesis, preguntas de investigación, la interpretación de los resultados y finalmente las relaciones que se establezcan dentro del aula. Este tipo de investigación es flexible, ya que no se ciñe a un procedimiento inmutable de principio a fin; al contrario, se va conformando paulatinamente hasta volverse más específica y adaptada al campo y a los sujetos que se están estudiando.

Si bien, en la investigación cualitativa el investigador ejerce cierta influencia al incorporarse como un participante activo, busca causar la menor injerencia en los resultados, al no interferir en el contexto o dirigir las respuestas de los entrevistados. Tal como mencionan Taylor y Bogdan, el investigador cualitativo no busca “la verdad” o “la moralidad” sino una versión detallada de las perspectivas de otras personas. Por tanto, al ser del interés de la investigación conocer los significados que los docentes y alumnos le atribuyen a las imágenes, resulta pertinente construirla desde la perspectiva cualitativa.

5.1 Perspectiva hermenéutica-fenomenológica

Dentro de esta investigación, la perspectiva hermenéutica-fenomenológica permite entender los significados esenciales a través de la descripción y reflexión de experiencias de los docentes y alumnos, así como de la comprensión interpretativa. Esta perspectiva surge como un análisis de los fenómenos y de la experiencia significativa, que se aleja del conocimiento del objeto en sí mismo desligado de una experiencia. Para este enfoque, lo primordial es comprender que el fenómeno es

parte de un todo significativo y no hay posibilidad de analizarlo sin el sentido holístico en relación con la experiencia de la que forma parte (Fuster, 2019, p.204).

Para el fenomenólogo, la conducta humana, lo que la gente dice y hace, es producto del modo en que define su mundo (Taylor y Bogdan, 1984). Por tanto, es imprescindible que los instrumentos empleados en la investigación se dirijan hacia la reflexión y el análisis de estos dichos y actos; de modo que se llegue al objetivo de la fenomenología, es decir, la comprensión de la experiencia vivida en su complejidad que, a su vez conduzca a la toma de conciencia y los significados en torno del fenómeno estudiado. Para llevar a cabo la investigación siguiendo esta perspectiva, es indispensable considerar la subjetividad humana.

Esta perspectiva permite estudiar las experiencias vividas por los docentes y estudiantes a partir de los procesos de la fenomenología: el tema y las estructuras experienciales (Van Manen, 2004). Se busca que, a través de los relatos experienciales de los docentes y alumnos se pueda extraer el significado esencial de ellos. Van Manen recupera al arte como parte del estudio de la experiencia vivida dentro de la fenomenología, reconociendo a los objetos del arte como textos visuales y auditivos. Retoma también, el trabajo de Mollenhauer en la aplicación del arte en los estudios fenomenológicos, donde se muestra la importancia de la observación sensible, que arrojó como resultado una comprensión de la calidad pedagógica y emocional en los sujetos involucrados en el estudio.

Dentro de la fenomenología, se aborda también la subjetividad desde el contexto en el que se inserta la investigación, en este caso, desde las instituciones. Estos son los lugares donde se llevan a cabo las relaciones, entramados y prácticas específicos, que conducen a la conformación de organizaciones que contienen ciertos lineamientos y discursos internos que, indudablemente deben ser considerados en la recolección de datos.

Para recuperar los datos obtenidos en este trabajo, hay que tener en cuenta la ideología institucional, es decir, las prácticas internas que se desarrollan en el

contexto de la investigación. En este caso, en un entorno escolar se establecen múltiples discursos principalmente culturales que influyen a los individuos.

(...) el método fenomenológico puede servir como modo de indagar las realidades escolares (...) haciendo más comprensibles fenómenos cotidianos que se vuelven urgentes en la escuela así en la patencia de la institucionalidad queden inadvertidos (...) (Aguirre y Jaramillo, 2012, p. 71).

Esta manera de investigar, contribuye a que los datos sean considerados desde las vivencias de los involucrados y desde el ámbito donde se desarrollan. Esta perspectiva nos ayuda a interpretar a partir de todos los ángulos, de modo que la interacción de los sujetos con su entornos no quede desdibujada en el análisis posterior.

5.1.1 Interaccionismo simbólico

Como parte de la fenomenología y de los métodos cualitativos en general, abordaré el enfoque teórico que aporta a esta investigación el interaccionismo simbólico donde se considera a la experiencia como pieza clave en la interpretación que un individuo genera de su entorno y está determinado a modificar o mutar estas interpretaciones de acuerdo a su interacción con los diferentes sujetos y objetos que conformen su “mundo”.² Es un enfoque basado en la interpretación de las interacciones y relaciones sociales establecidas a través de la comunicación entre sus participantes, y que emanan del simbolismo producido dentro del contexto donde se desarrollan. Finalmente, el proceso de interpretación es un proceso dinámico.

² Dentro de la concepción individual.

Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas. Este investigador no busca “la verdad” o “la moralidad” sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas. A todas se les ve como iguales. Así, la perspectiva del delincuente juvenil es tan importante como la del juez o consejero (...) (Taylor y Bogdan, 1984, p.21).

Se define por tres conceptos básicos: El “sí mismo” como un producto de la experiencia social y del lenguaje; el “yo espejo” como la forma en que el sentido de ser de una persona se deriva de la percepción de otros, y el “ritual” como las acciones que realizamos cuando interactuamos con otras personas para tratar de encajar en la sociedad (Mead, 1928). Su modo de obtener y captar la información no es estructurado sino flexible y desestructurado, las investigaciones de tipo cualitativo están centradas en los sujetos. El interaccionismo simbólico es un enfoque inductivo donde el investigador interactúa con los participantes y con los datos, busca respuestas basadas en la experiencia social a través de la interacción humana, y pretende comprender lo que las personas tratan de decir. Emplea principalmente la etnografía, ya que busca observar las interacciones humanas dentro de su entorno o contextos naturales; los instrumentos que se utilizan para la obtención de la información, están pensados de modo que sea el sujeto el principal constructor de la realidad obtenida a través de ellos.

Para estructurar el interaccionismo simbólico dentro de este proyecto, se parte de una serie de principios fundamentales (Mead, 1928), uno de los más destacables es la capacidad de pensamiento en los seres humanos, con posibilidades reflexivas y de interacción dentro del campo social y que forman parte del proceso de estímulo-respuesta. Por otra parte, se encuentra establecida la capacidad de configuración de pensamiento e interacción dentro de la socialización del ser humano a partir de las primeras etapas de la infancia y como un proceso ininterrumpido hasta la adultez donde se adquieren posibilidades de adaptación y de generar relaciones en un entorno social. En este enfoque se privilegia a la comunicación como parte de la

constitución de las personas, estudiada por las ciencias humanas y concebida en diferentes niveles de complejidad y contextos.

Por lo cual, se considera como un proceso en desarrollo constante llevado a cabo en un contexto determinado.

Para comprender el sentido más esencial del interaccionismo simbólico, es necesario precisar que el conocimiento interno y externo que una persona tiene de su mundo es producto de la propia interpretación individual y que proviene de la experiencia. Justo como sucede con la imagen, una misma representación gráfica puede tener un abanico infinito de interpretaciones para sujetos diferentes o incluso, en el mismo sujeto pero en etapas diferentes de su vida. Lo que determina estas interpretaciones, es la experiencia de cada persona, cuya formación está dada principalmente por su interacción con el exterior y la interrelación con los demás. Posteriormente se crea la conciencia, que más tarde será replicada en la interacción con los demás mediante palabras, gestos, ademanes, etc.

Podemos coexistir dentro de diferentes escenarios sociales dependiendo de las asociaciones que generemos con los individuos, y el actuar dependerá de la racionalidad generada por las necesidades dentro de un núcleo social. De esta manera, se concluye que la interacción social es el primer paso para la creación de la autoconciencia y la capacidad reflexiva.

Empíricamente se puede decir que, el significado de las imágenes se nutre de estas experiencias e interpretaciones y le confiere un grado de individualidad a los procesos mentales que pudiera generar una óptica más crítica en la que todos los sujetos se involucren de una manera más íntima con el objeto y favorezca la comprensión y el arraigo del conocimiento.

Ahondar en su complejidad dentro del contexto cotidiano de enseñanza y de ahí, descubrir nuevos acercamientos y desarrollar una teoría fundamentada empíricamente; posteriormente otro aspecto importante sería la calidad y relevancia

de los hallazgos y la capacidad de reflexión cuando se han adicionado nuevos criterios.

Es importante resaltar la variedad de perspectivas que pueden surgir sobre el objeto inicialmente delimitado, al igual que tomar notas sobre el conocimiento y la práctica de los participantes de la investigación. Incluso si no es lo esperado, puede ser de gran utilidad e interés para contrastar la información en el análisis del estudio. Tomando en cuenta que este método de investigación es una constante construcción de versiones de la realidad, la observación participante y la entrevista semiestructurada permiten que se interpreten y generen nuevas versiones que den apertura y fortalezcan la capacidad de reflexión y un vínculo más estrecho con la investigación; y que a su vez produzcan datos que se conviertan en textos.

5.2 Técnicas de investigación. Entrevista semiestructurada y observación participante.

La observación participante y las entrevistas semiestructuradas, son las técnicas seleccionadas para llevar a cabo esta investigación, principalmente porque contribuyen a la construcción progresiva de la realidad de los participantes.

La observación en la práctica del aprendizaje resulta un proceso activo de documentación y recopilación de datos en el cual los participantes juegan un rol protagónico para la afinación y determinación del método.

Estas técnicas fungirán como direcciones de investigación y herramientas centrales del trabajo dentro del aula para poder documentar de manera adecuada los procesos llevados a cabo por parte de los profesores dentro de su práctica docente y la utilización de imágenes.

Los observadores participantes entran en el campo con la esperanza de establecer relaciones abiertas con los informantes. Se comportan de un modo tal que llegan a ser una parte no intrusiva de la escena, personas cuya posición los participantes dan por sobreentendida. Idealmente, los informantes olvidan que el observador se propone investigar (Taylor y Bogdan, 2004, p.50).

Es necesario tener en cuenta que, dentro del aula es necesario establecer un vínculo de confianza que permita incluirse en el contexto y con los alumnos y docentes de manera natural, y al igual que sucede con las entrevistas, ir definiendo nuestro objetivo de manera que podamos ir depurando la información para finalizar con los objetivos de esta investigación, que son los significados atribuidos a estas imágenes.

Actualmente, los docentes involucrados en esta investigación, han trasladado sus prácticas a las plataformas virtuales debido a la situación de contingencia por COVID-19 que tiene lugar a nivel global, y que ha obligado a la conformación de aulas virtuales. Estas circunstancias no han representado una desventaja para estos docentes, ya que incluso han aprovechado estos espacios para incorporar de manera más constante y efectiva las imágenes en formato digital.

En la observación participante, según mencionan Taylor y Bogdan, se conjuntan varios tipos de observación que implican la interacción entre el investigador y los informantes dentro del contexto donde se desarrolle la situación que se pretende ser investigada; en este caso, los profesores y alumnos dentro de las aulas de instituciones de nivel superior. A partir de esta interacción, la relación entre los sujetos de estudio y el investigador será más cercana creando un vínculo de mayor confianza. Otro aspecto de considerable importancia dentro de este tipo de observación, es privilegiar la libertad del investigador para que no se vea comprometida la información por la restricción en el acceso a la permanencia dentro del recinto. Es vital, que exista una relación de confianza con la o las personas que facilite la entrada y no limite la obtención de datos importantes.

La retroalimentación constante por medio de entrevistas de las aportaciones de los alumnos y docentes normalistas fue crucial para propiciar la reflexión y el pensamiento crítico y de esta manera generó una visión más clara acerca de los significados que ellos construyen de las imágenes expuestas. En el caso de esta investigación, el análisis empírico da un vistazo general a lo que por experiencia se entiende como la enseñanza basada en imágenes que se ha desarrollado dentro de las aulas en diversos contextos sociales e históricos a lo largo de los años.

Durante la convivencia, que debido a la contingencia sanitaria tuvo que trasladarse a la digitalidad, fue crucial observar y escuchar con atención los contextos, sujetos y objetos que se presentaron dentro de la investigación, ya que fue información importante dentro de lo que se buscó y que no necesariamente fue obtenida a través de las respuestas de los informantes, sino del análisis posterior.

En esta investigación, las entrevistas semiestructuradas permitieron obtener respuestas e información por parte de los docentes y estudiantes normalistas de manera conversacional y natural, este tipo de entrevista se distingue por poseer una mayor flexibilidad que otro tipo de entrevistas. Si bien parten de una serie de preguntas planeadas, se ajustaron con base en las respuestas obtenidas en los cuestionamientos iniciales. La adaptación a los sujetos participantes, es otra característica esencial de esta técnica, la cual a su vez abre la posibilidad de registrar los datos obtenidos con la grabación de las entrevistas, y posteriormente las notas y comentarios al respecto dieron una idea más clara del curso que tomó la investigación, de modo que se pudo contrastar opiniones y ubicar la información en contexto para realizar las modificaciones y ajustes pertinentes en la formulación de preguntas en las entrevistas. Dentro de las entrevistas semiestructuradas, se permite realizar preguntas de distintos tipos: abiertas, orientadas por los supuestos y las de confrontación (Flick, 2012, p.65).

Por tanto, la combinación de diversos tipos de preguntas se realiza con el objetivo de obtener y reconstruir la teoría subjetiva de los docentes entrevistados,

asumiendo que se encuentra articulada por supuestos tanto explícitos como implícitos.

La recogida de datos dentro del aula digital y las conversaciones con los sujetos, me ha permitido desarrollar un diseño de investigación que construya la realidad a partir del profesor, los alumnos, y las imágenes que propicien una visión más clara de la pregunta de investigación y la estrategia para el muestreo de individuos o grupos. Los datos visuales (observación participante) y verbales (entrevistas semiestructuradas) provenientes de estos sujetos permitieron producir textos al ser documentados, analizados y transcritos; y a partir de los mismos se pudo dar una secuencia estructural posterior a la interpretación de estos datos. El registro disciplinado de los datos para revisión, fue crucial para el avance de la investigación.

Consideré las perspectivas recientes, así como las futuras que arrojó esta investigación, se fundamentó al inicio con criterios tradicionales como, por ejemplo, la experiencia propia del investigador con el uso y aplicación de la imagen y se fue nutriendo con el desarrollo de nuevos criterios. Así mismo, me permitió ir dando forma a los objetivos y puliendo las preguntas de investigación, de modo que pude obtener información más clara que me permitió desarrollar un estudio más sólido del proceso.

Capítulo VI. Hallazgos



6.1 Recolección de datos

Las entrevistas semiestructuradas se llevaron a cabo con seis profesores y cinco alumnos normalistas, a través de videollamadas dentro de la plataforma digital Zoom, con una duración aproximada de una hora cada una.

De manera general, los docentes fueron seleccionados con base en sus perfiles, es decir, que trabajen dentro de sus prácticas con los alumnos de la Escuela Normal Superior estrategias didácticas con imágenes. De manera particular, pude contactar a 6 docentes pertenecientes a dos licenciaturas distintas: 4 de la licenciatura en enseñanza de matemáticas y 2 de la licenciatura en educación especial. Los alumnos entrevistados pertenecen a las mismas licenciaturas: 2 de la licenciatura en enseñanza de matemáticas y 3 de la licenciatura en educación especial. La mayoría de los docentes y alumnos entrevistados son mujeres, únicamente se entrevistó a un docente y un alumno del género masculino.

Por otra parte, la observación participante la llevé a cabo durante un par de clases del docente perteneciente a la licenciatura en enseñanza de matemáticas, en los horarios en que el docente imparte la materia de inglés; éstas han sido a través de la plataforma Zoom con una duración aproximada de 45 minutos cada una.

Como se observa en la siguiente tabla, realicé un par de claves para referirme tanto a los docentes como a los alumnos dentro de la categorización que sigue a continuación.

Tabla 9. Distribución de docentes y alumnos entrevistados con sus respectivas carreras	
Licenciatura en enseñanza de matemáticas	Licenciatura en educación especial
	

DNM1	DNEE2
DNM3	DNEE5
DNM4	ANEE2
DNM6	ANEE5
ANM1	ANEE4
ANM3	
DNM: Docente Normalista Matemáticas	
ANM: Alumno Normalista Matemáticas	
DNEE: Docente Normalista Educación Especial	
ANEE: Alumno Normalista Educación Especial	
<hr/>	
Fuente: Realización propia	

Como he mencionado anteriormente, esta investigación se dirigió por los principios de la metodología cualitativa; por tanto, para realizar el análisis de los datos recopilados fue necesario retomar las palabras obtenidas en las entrevistas semiestructuradas realizadas a los profesores y alumnos normalistas e interpretarlas enfatizando aquellos puntos en los que los entrevistados presentaron los mayores patrones de respuesta. En algunas de las entrevistas realizadas a los docentes, se identificaron algunos puntos en sus respuestas que abrieron la posibilidad de ahondar en ellas a través de la formulación específica en esos temas de las siguientes preguntas.

La realización de estas entrevistas tuvo que llevarse a cabo de manera digital debido a la reciente situación de contingencia, por tanto la inserción en el campo se adaptó empleando los medios digitales disponibles, en este caso, a través de la plataforma Zoom.

Empero, no impactó de manera negativa en el desarrollo de esta investigación; por el contrario, los docentes además realizaron adaptaciones en sus prácticas que también tuvo la oportunidad de documentar en este trabajo.

El campo en el que se ubica mi objeto de estudio es el de la formación inicial de futuros docentes, ya que se abocó al análisis de las prácticas de los profesores normalistas, cuya intencionalidad según lo que interpreté a partir de sus palabras, es la formación integral de los estudiantes que integrarán la plantilla docente en un futuro cercano.

Toda vez que identifiqué el campo en el que se inserta mi objeto de estudio, el subcampo serían las estrategias didácticas orientadas a contribuir a la formación integral de los alumnos dentro de la interacción que se genera entre ellos y los docentes en el espacio compartido del aula, que en un inicio no era algo que hubiera considerado. Únicamente después de hablar con los entrevistados es que llegué a considerar que es un punto primordial para el diseño e implementación de las mismas.

En la metodología cualitativa, lo que dicen los entrevistados se convierte en el corazón de la investigación, lo cual representa un ejercicio muy enriquecedor pero muy complejo de llevar a cabo. No obstante, considero que la interpretación de las respuestas de los entrevistados arrojó respuestas claras a las preguntas y objetivos de mi investigación, que al ser analizadas son comprensibles debido a su carácter de maestros normalistas.

Categorías

Para poder llevar a cabo esta investigación, consideré las opciones posibles en cuanto a metodología e instrumentos que me permitieran obtener los resultados que respondieran a mis preguntas y objetivos de investigación. Por tanto, decidí que mi proyecto se adecuaba a los objetivos que persigue la metodología cualitativa, y de manera consecutiva elegí a la observación participante y la entrevista semiestructurada como las técnicas que me ayudarían a resolver las interrogantes iniciales que me llevaron a investigar sobre este tema.

Debo aclarar que, inicialmente la observación participante estaba considerada para ser llevada a cabo con todos los profesores que lo permitieran; no obstante, sólo fue posible en un par de sesiones debido a que las clases se desarrollaron fuera de los semestres en los que realicé las observaciones. Sin embargo, algunos de ellos pudieron compartir algunos archivos de los trabajos resultantes de proyectos derivados de estas estrategias orientadas al uso de la imagen de arte en el aula, lo cual me permitió configurar una idea clara de cómo se llevaron a cabo.

Durante el desarrollo de esta investigación, he podido recopilar el testimonio de 6 docentes formadores cuyas prácticas incorporan el uso de estrategias didácticas basadas en imágenes y 5 docentes en formación inscritos en las clases de estos mismos docentes y que han participado de estas estrategias, todos pertenecientes a la Escuela Normal Superior.

El objetivo principal de esta investigación es analizar los significados construidos por parte de los maestros normalistas en la utilización didáctica de la imagen como recurso para acercar a los alumnos a un posible desarrollo de la apreciación artística y la educación de la sensibilidad.

Los objetivos particulares derivados del general son:

- Identificar los criterios pedagógicos subyacentes en la utilización didáctica de los elementos visuales que fundamentan los procesos y resultados de su incorporación en la práctica docente.
- Analizar las formas en que los docentes usan las imágenes en el proceso de formación de los estudiantes normalistas, es decir, para la construcción de significados y un posible desarrollo de la apreciación artística y la educación de la sensibilidad durante su formación inicial.
- Conocer los significados que construyen los docentes con respecto al uso de la imagen como recurso para la enseñanza.
- Identificar el significado que los estudiantes le otorgan a esas imágenes en su construcción de aprendizajes.

Las preguntas contenidas en las entrevistas semiestructuradas fueron formuladas con base en estos objetivos, con la intención de ser capaces de comprender con toda claridad los significados que la comunidad normalista participante construye en torno a la utilización didáctica de la imagen. Cabe destacar que, como explicaré más adelante, la información que he obtenido durante el análisis de los dichos de los sujetos participantes me ha permitido identificar que el uso de la imagen por parte de los docentes más allá de ser educadora o didáctica, tiene el objetivo de ser formativa para sus alumnos.

Si bien los resultados han sido reveladores, e incluso con significados más profundos de lo que posiblemente consideré al inicio del proyecto, siguen respondiendo a mi pregunta inicial que es, ¿cuál o cuáles son los significados que, en la educación y la formación, los docentes de la Escuela Normal Superior le atribuyen a las imágenes de arte como recurso didáctico para un posible desarrollo de la apreciación artística y la educación de la sensibilidad?.

De manera consecuente, iré dilucidando a través de este escrito las respuestas a las preguntas particulares, cuyo objetivo es explicar y ahondar en las motivaciones, significados y razones del uso de la imagen en el aula.

- ¿Cómo se acercan los maestros y alumnos normalistas al uso de las imágenes, la construcción de significados y un posible desarrollo de la apreciación artística durante su formación inicial?
- ¿Cuál o cuáles son los fundamentos pedagógicos que sustentan la configuración de estas estrategias?
- ¿Cómo se diferencia, según los estudiantes, este estilo de aprendizaje con imágenes contrastado con otro que no las incluya?

Para poder realizar un análisis apropiado, he leído y releído las entrevistas con la finalidad de identificar dentro de los patrones de respuesta, las categorías empíricas que con su carga simbólica reflejen el objetivo de la investigación. La categorización se construye a partir de los significados y del sentido común que comparten los entrevistados con respecto al uso didáctico de la imagen; sin embargo, han sido analizadas y sintetizadas para obtener temáticas que le den sentido al objetivo de esta investigación.

Las categorías fueron organizadas de acuerdo al significado mayor que las imágenes adquieren para los docentes y alumnos en su uso didáctico, es decir, el contraste entre la formación y el entretenimiento. Posteriormente, las subcategorías se desarrollan secuencialmente en función del sentido que van cobrando los significados dentro del aula como resultado de los significados iniciales, es decir, falta de coherencia con el perfil de egreso en la escuela normal superior, desarrollo de la apreciación artística, creatividad y formación (Ver tabla 10).

Tabla 10. Orden de las categorías

Categorías	Subcategorías
------------	---------------

6.1.1 La plasticidad de la formación	6.1.1.1 Ser flexibles y sensibles como ejercicio de plasticidad 6.1.1.2 De la experiencia con la imagen artística 6.1.1.3 Del contenido a la actividad: Cuando el proyecto educativo obstaculiza la plasticidad
6.1.2 Educación es técnica y formación es expresión	6.1.2.1 Contenidos, saberes y decisiones sobre la práctica desde la imagen de arte. 6.1.2.2 La imagen artística más allá del contenido
6.1.3 El docente como curador de arte	6.1.3.1 La imagen artística en el aula: Del recurso a la formación 6.1.3.2 El curador en acción

6.1.1 La plasticidad de la formación.

La plasticidad en el arte, representa la capacidad de formación, transformación y maleabilidad que posee un material. Las docentes de la licenciatura en educación especial reconocen que, como parte de la formación integral de las docentes en formación, hay dos elementos indisociables: el desarrollo de las emociones y la sensibilidad. Es por ello, que determiné que existe una relación entre la formación de las alumnas normalistas y la plasticidad del arte, ambos pueden formarse según el criterio del sujeto “formador”; pueden también transformarse si es que la formación inicial no resulta apropiada o funcional de acuerdo a las circunstancias con las que se vea confrontado, y por último la maleabilidad, que se gesta en los dichos de los docentes en algunas entrevistas cuando mencionan que se ven a sí

mismos como inspiración para sus alumnos. Por su parte, los docentes de la licenciatura en enseñanza de matemáticas, se expresan más orientados a las emociones.

6.1.1.1 Ser flexibles y sensibles como ejercicio de plasticidad

Al mencionar los aspectos en los que impacta la formación, en el desarrollo profesional y personal de los alumnos, es pertinente puntualizar lo que mencionan los profesores como parte de su experiencia con los normalistas: la transformación de los alumnos como resultado de las prácticas docentes.

Las funciones cognitivas, sensoriales y perceptivas que se desarrollan con la incorporación del arte en la educación, según Rudolf Arnheim (1974), se convierten en una “experiencia sensitiva”. De acuerdo a los docentes de la licenciatura en educación especial, las docentes en formación deben poseer un sentido humanístico en sus prácticas, por tanto el arte es visto como un vehículo para la expresión, así lo mencionan:

Porque me parece que son las que más transmiten a nivel reflexivo [...] en las emociones. Es como un ejercicio más formal porque se puede hablar de los aspectos técnicos, de la vida del artista, de lo que ven dentro del cuadro (DNM1).

[...] tratándose de muchachas que están dirigidas a la educación especial, es sí o sí que posean o tengan ese sentido de empatía y sensibilidad que al menos yo he encontrado en el arte (DNEE2).

Así pues, la imagen, puede adquirir un sentido artístico cuando apela a la emoción, educa la sensibilidad, alimenta la empatía e invita a la reflexión. Sin embargo, al igual que con los materiales artísticos, es preciso recordar que debe existir un entorno idóneo para que sea posible desarrollar las cualidades a las que nos

referimos con plasticidad (formación, transformación y maleabilidad). En esta investigación se ha planteado pues, que existe la voluntad por parte de los sujetos de participar en un proyecto de formación, aunque las variables en el entorno siguen presentes, en este caso los planes de estudio.

Tales posibilidades no son explícitas en el plan de estudios de la escuela normal; sin embargo, son parte del proyecto formativo de los docentes. Como he mencionado dentro de mis referentes teóricos, el concepto de formatividad del que habla Honoré (1980) cobra especial relevancia en las palabras de las docentes, ya que alude a las acciones de formación a “lo que es una condición favorable, o ejerce una disposición, un poder para favorecer el proceso de la formación. Representa, pues, la manera en que el entorno material y humano toma las ‘formas’ que, en el medio, sirven de soporte objetivo a la formación” (Honoré, 1980). Al reconocer esta necesidad implican que el arte favorece los preceptos que involucra este concepto, en específico la reflexión y toma de conciencia.

Los docentes por tanto, convierten el uso didáctico de la imagen en su proyecto personal, es decir la imagen convertida en artística como formadora, en sus palabras:

[...] representan una parte fundamental en el desarrollo de los seres humanos [...] el filmarlos haciendo un comercial o representando una obra de teatro para mí ha representado un recurso excelente, permite incluso trabajar con niños que enfrentan una barrera de conducta, una barrera de lenguaje, una barrera de psicomotricidad (DNEE5).

De esta manera, la docente reconoce que en su experiencia la imagen ha sido un elemento homogeneizador que permite además del desarrollo profesional de las docentes en formación, el desarrollo de un método que, a través de lo sensitivo, florezca un entorno inclusivo para el aprendizaje de todos. Transforma conductas, lenguaje e incluso mejora la psicomotricidad. Y, cuando se hace referencia a aspectos que incluyen lo explícitamente curricular y, además, involucran el “ser” de

los alumnos, es posible identificar un criterio pedagógico en la elección de las imágenes.

[...] si mis alumnos están educados, verdaderamente educados en una serie de temas diversos [...] van a ser mejores personas en sus casas, con sus familias, como maestros, como alumnos [...] a veces uno los juzga por ser jóvenes, y son muchachos y muchachas sensibles (DNM3).

[...] este país necesita gente más sensible, con sentido del humor, que demande contenidos adaptados a lo que quieren ver (DNM1).

Los docentes reconocen pues, que para poder construir prácticas significativas, no sólo deben involucrar un eje humanista y que esté orientado al desarrollo de la sensibilidad como únicos estandartes de la educación; consideran que es necesario repensar, reestructurar y modificar el sentido de las mismas, con la intención de que sean cercanas y se identifiquen con la manera de aprender de los alumnos normalistas.

La educación de la sensibilidad, se manifiesta al interpretar las palabras del docente, como un deseo que le gustaría que tuviera lugar, no sólo en su aula sino como parte intrínseca de los seres humanos y como parte de su formación personal. En este sentido, se espera que converjan la plasticidad y la sensibilidad, dentro del proceso educativo de los alumnos.

El acto de educar o acto docente es quizá la única oportunidad que tiene el docente de aplicar con toda libertad la pedagogía de la sensibilidad, porque el acto docente es el momento donde la intersubjetividad es elemento fundamental para lograr el proceso empático que garantice la real administración de los contenidos más allá de la simple aplicación de la perspectiva cognoscente (Hernández, 2014, p. 234).

Tomando en cuenta la plasticidad de sus propias prácticas docentes, también reconocen la necesidad de transformar sus prácticas:

[...] dar este giro a las prácticas y ser un poco más flexibles también para adaptarse a las nuevas generaciones, y cómo aprenden ellos ahora (DNM4).

[...] hay una constante repetición, estamos acostumbrados a repetir los mismos métodos y las mismas dinámicas con las que nos enseñaron a nosotros (DNM6).

[...] no es posible que sigamos repitiendo lo mismo que nos enseñaron y al mismo tiempo les pedimos que sean propositivos... que sean innovadores. Finalmente, ellos van a estar frente a grupo en unos años y... deben tener iniciativa, ser creativos (DNM1).

[...] al haber trabajado durante tantos años con jóvenes y niños pues te das cuenta que debes evolucionar, la evolución es constante (DNM6).

[...] nos enseñaron que hay un cierto número de habilidades que un profesor tiene que tener, y yo me pregunto ¿por qué no incluir cosas de otras disciplinas? [...] un maestro entre más conocimientos tenga es más valioso [...] imagínate que no pueda salir de su burbuja, eso sería todo lo opuesto a lo que les pedimos a los chiquitos en clase (DNM6).

Se puede reconocer un patrón de respuesta constante en los docentes con relación a la necesidad de “evolucionar” el pensamiento de los jóvenes y propiciar el pensamiento creativo. La innovación en la educación se torna en un componente que dota de dinamismo a los procesos administrativos y las relaciones humanas en sus diferentes espacios (...) la actividad profesional se torna más amplia, también se vuelve menos repetitiva y más creativa (Blanco, 2015, p. 80).

En este punto, considero pertinente retomar lo expuesto en el apartado de los fundamentos teóricos, en específico lo planteado por Lev Vygotsky en el concepto de zona de desarrollo próximo. Los docentes entrevistados, se manifiestan dentro de ese rol activo donde a partir de la curaduría de imágenes que ellos realizan, se busca que los alumnos desarrollen el potencial que pueden alcanzar en su formación personal y profesional, al desentrañar el valor de la imagen y su funcionalidad en la didáctica; y en un intento aún más ambicioso, descubrir su valor artístico y sensible. Estos docentes reconocen la importancia de transformar el pensamiento de sus alumnos, y a partir de sus propias experiencias en el aula, utilizan como vehículo a la imagen.

Este concepto teórico, cobra aún más relevancia cuando se liga con la formación que se plasma dentro del proyecto de evolución de pensamiento que los docentes ponen en práctica, para desarrollar las aptitudes creativas en sus alumnos normalistas. Ya que forma parte del proceso de acompañamiento presente en las etapas del aprendizaje, y que resulta necesario para alcanzar el potencial idealizado en la teoría.

Posiblemente, la mayoría de los alumnos normalistas no sean del todo conscientes del proyecto de formación que sus profesores han desarrollado y que manifiestan en las entrevistas realizadas; sin embargo, en algunos de ellos existe un reconocimiento manifiesto del compromiso y herramientas que, según ellos conforman la figura del docente, es decir, reconocerse a sí mismos como sujetos en formación que serán profesores. Primero ser moldeado y luego, trascender:

[...] en mi casa nunca nos enseñaron eso de la cultura ni nos llevaban a museos a mis hermanos y a mí, y pues las únicas visitas que hacíamos a los museos eran cuando nos llevaban de la escuela (ANEE2).

[...] darte cuenta que hay mucho más detrás de eso, la historia de una persona, pues es como [...] que te das cuenta hasta por qué utilizó esos colores, o por qué te transmite tristeza o alegría (ANM1).

[...] sinceramente, sí es motivador ver que tus maestros se preocupan porque aprendas de otra manera [...] sabes que les toma su tiempo buscar y hacer cosas diferentes, y más cuando trabajamos con niños de educación especial, necesitamos un montón de recursos de materiales y conocimientos (ANEE5).

[...] cuando el profesor nos pidió que hiciéramos nuestra propia obra, no inventes [...] (risas) lo sentí como terapéutico, como mi catarsis ahí en la pintura (ANM1).

[...] con estas actividades que nos pone la profe, y lo que nos ha platicado, me di cuenta del compromiso que voy a tener con los pequeñitos [...] que no me lo puedo tomar a la ligera, y que sí tengo que ser hasta mejor persona en general, por esto de hacer prácticas con más sentido humano (ANEE2).

Al respecto del concepto de plasticidad, los alumnos mencionan en las entrevistas que para que exista una verdadera formación, es cuestión también de actitud. Consideran que si el entorno idóneo planteado en la teoría de formatividad, no se da de manera implícita, es menester que ellos también asuman un rol activo y participativo en su educación:

[...] pues realmente te tienes que adaptar a como enseñe el maestro que te toque porque es raro que alguien se preocupe por si sus alumnos están aprendiendo, o si la clase es aburrida (ANM1).

[...] muchos de nosotros somos un poco apáticos, la verdad, pero tampoco hay muchos profesores que se preocupen por enseñarnos

cosas que ellos con su experiencia saben que necesitaremos en el futuro (ANEE4).

[...] creo que dependemos mucho de lo que nos enseñan, y nos volvemos hasta cierto punto flojos [...] también es responsabilidad de uno, el aprender o no (ANEE5).

Hemos visto entonces, la homogeneización de conceptos que los docentes realizan con respecto a los saberes, habilidades y aptitudes que según ellos, los alumnos normalistas deben poseer como parte extracurricular en su educación, entre ellos mencionan, la creatividad, la flexibilidad y la sensibilidad.

6.1.1.2 De la experiencia con la imagen artística

En la categoría anterior, tuvimos un acercamiento a la imagen como formadora, reflexiva, pedagógica y sensitiva. Por consiguiente, se podría decir que los docentes normalistas identifican la plasticidad de la formación para favorecer el desarrollo de sus alumnos y llevan a cabo este proyecto con miras a beneficiarse de sus capacidades. Una de las múltiples cualidades que tiene la imagen vista desde el arte, es que despierta una serie de sensaciones y emociones, que no son ajenas a lo que nos produce una imagen que consumimos por mero entretenimiento; su intencionalidad muchas veces es ser provocadora, transgredir y a su vez reflexionar sobre ella. De acuerdo a la publicación *Los fines de la educación básica* emitida por la SEP en 2017, los alumnos en el máximo grado de su educación elemental deberían valorar y experimentar las artes porque le permiten comunicarse y le aportan un sentido a su vida, así como comprender la contribución de estas al desarrollo integral de las personas.

Mientras que los docentes reconocen un importante poder formativo y educativo en el uso didáctico de la imagen, los alumnos la describen desde una perspectiva mucho más informal. No quiere decir que no posea un valor significativo para ellos, sino que la identifican como una herramienta de consumo diario dentro de los contextos digitales más populares actualmente. El acercamiento a las imágenes es distinto para los jóvenes, lo cual puede resultar cuestionable en términos de la calidad de material visual que consumen; sin embargo, los docentes no se muestran preocupados al respecto y por el contrario, consideran que es una necesidad como parte de su formación profesional y personal. Los profesores definen pues, a la imagen artística como formadora de sensibilidad y promotora de la flexibilidad. El camino hacia la integralidad en la educación de sus alumnos.

El valor de la imagen, entonces es que favorece el desarrollo cognitivo de los normalistas y juega un papel crucial en su formación, así lo plantean los docentes:

[...] observar y poder disfrutar de estas formas colores y elementos que están a nuestro alrededor representa un ejercicio muy enriquecedor para el desarrollo de nuestra conciencia y de nuestra cognición en general [...] insisto en que los alumnos normalistas deben sí o sí poseer estas habilidades artísticas que les van a permitir desarrollar estrategias didácticas orientadas a la educación de los pequeños (DNEE5).

[...] sean formados integralmente, es decir, que tengan todas las herramientas emocionales, intelectuales y sociales para poder desarrollarse apropiadamente y adecuadamente para cuando a ellos les corresponda ya impartir una clase (DNM6).

Al transformar la imagen cotidiana en artística, es donde cobra sentido la plasticidad implícita en las prácticas de estos docentes, quienes esperan que sus alumnos descubran y desarrollen este “gusto” por el arte, entendido de manera general como apreciación artística.

[...] ¿y la educación? ¿por qué no puede tener a sus propios creadores? (DNM1).

[...] representan una parte fundamental en el desarrollo de los seres humanos [...] el filmarlos haciendo un comercial o representando una obra de teatro para mí ha representado un recurso excelente, permite incluso trabajar con niños que enfrentan una barrera de conducta, una barrera de lenguaje, una barrera de psicomotricidad (DNEE5).

Para algunos alumnos, no obstante pareciera que en su proceso de aprendizaje escolar no resulta particularmente significativa la imagen de arte, puesto que al preguntar sobre la relación entre imagen y contexto educativo los entrevistados respondieron:

[...] me gusta mucho hacer scrolling o stalkear en Facebook (risas) cuando estoy aburrido. Y la cantidad de videos e imágenes que veo en un minuto, es impresionante! Principalmente me gusta ver cosas de risa, memes, videos cortitos y oh... se me olvidaba... también me gustan mucho las Insta stories (ANM1).

[...] me gustan demasiado las imágenes de instagram, es la red que más uso [...] y al menos los perfiles que sigo no son de arte (ANEE4).

[...] sí he visto algunas cosas artísticas en redes, pero no sabría cómo usar eso para la escuela... sólo es como que estaría cool mostrarlas en clase o algo así (ANEE5).

En el fragmento anterior, intento ejemplificar el contraste en las opiniones de docentes y alumnos. Mientras que el docente reafirma las posibilidades educativas (desarrollo de la cognición) y formativas (desarrollo de la conciencia y con ello de su ser) del uso didáctico de la imagen con sus alumnos, éstos ubican a la imagen

dentro de una de las plataformas que consumen con mayor frecuencia, y ponen de manifiesto que la razón principal por la que se acercan a las imágenes en su vida cotidiana es para uso recreativo.

Sin embargo, los docentes entrevistados trabajan con imágenes. Aquí es posible suponer que los alumnos no relacionan que las imágenes que aparecen, por ejemplo, en las presentaciones de power point, en los videos que les presentan los docentes en clase o lo que realizan como ejercicios de arte tienen el mismo sentido que las imágenes que ven en línea. Se podría decir que, el alumno no asocia a la didáctica con elementos a los que acude para su entretenimiento. Por tanto, en un análisis basado en mi propia experiencia diría que, en la perspectiva de algunos alumnos la imagen carece de valor educativo, es mero entretenimiento, así, los recursos didácticos que desarrollan los docentes para darle forma a sus estrategias didácticas no necesariamente son interpretadas por los alumnos del mismo modo. Una posible hipótesis a esto, es que tendemos a repetir los métodos con los que fuimos educados y no hemos desarrollado habilidades para romper las formas conocidas.

Una segunda hipótesis surge de los fragmentos de entrevista anteriormente mencionados, donde los alumnos responsabilizan al pobre o nulo acercamiento a la cultura que han tenido a lo largo de sus vidas, puesto que no han desarrollado el “gusto” por el arte; lo que Bourdieu refiriéndose a los bienes culturales, define como una disposición que se adquiere a partir de elementos externos al individuo, y que en este caso le permitiría al alumno, apreciar y diferenciar una imagen de arte de otra que no lo es, y construir a partir de esto, un habitus.

Lo que el autor encuentra como la dificultad más importante de este proceso reside, no sólo en el acercamiento al arte, sino en quienes legitiman o dictan lo que es y lo que no es artístico, lo que implica un ejercicio casi imposible de realizar.

Sin embargo, la nobleza y universalidad del arte, así como nuestra capacidad intrínseca de apreciar lo bello, permiten que los alumnos normalistas transiten al

menos por la primera etapa de este proceso, de manera casi inconsciente. Por tanto, como lo mencionan a continuación, cuando los alumnos expresan sentirse transformados la imagen se vuelve para ellos artística:

[...] creo que ese es el aprendizaje más significativo, y yo creo que el maestro lo hace con toda la intención de que aprendamos a crear esos materiales y que no nos quedemos con lo que nos dan y ya (ANM1).

[...] hay que ser más sensibles y pacientes con ellos [niños de educación especial] ... porque de cierta manera sí están más vulnerables que otros niños (ANEE2).

[...] el ejemplo que yo quiero ser para mis alumnos algún día, así como yo admiro a mis profesores [...] me gustaría que ellos me recordaran por haber marcado sus vidas para bien (ANEE5).

[...] a mí me gustaría también poder hacer mis materiales para que no suceda eso con los niños a los que yo les voy a dar clases, o que mi materia se les haga aburrida (ANEE2).

En este punto, vale la pena retomar lo mencionado en el apartado sobre la apreciación artística; inicialmente los alumnos no manifestaban un reconocimiento explícito de lo artístico de la imagen, pero en las posteriores preguntas distinguen particularidades de valor educativo, formativo y artístico en las imágenes presentadas por sus profesores.

6.1.1.3 Del contenido a la actividad: Cuando el proyecto educativo obstaculiza la plasticidad

El perfil de egreso de la escuela normal superior, según las palabras de algunos de los docentes entrevistados, no contempla la formación integral del alumno, es decir, que los planes de estudio no preparan al docente en formación para resolver las situaciones y dificultades de la práctica diaria, tampoco para tomar decisiones sobre los fines de su práctica docente, para relacionar su ser docente con su ser social e individual o para decidir sobre el futuro de su quehacer en las aulas. Lo anterior, refleja la opinión de los docentes con respecto al principal problema que identifican en el diseño e implementación de estrategias didácticas, y que permea en las prácticas actuales tanto de docentes formadores como de los docentes en formación, veamos:

[...] los planes y programas de estudio que vienen con unos contenidos, y como el hacer, la práctica y la operación son totalmente opuestos [...] te piden que los chicos salgan con un perfil de egreso que les permita tener lo mínimo indispensable para enfrentarse a la realidad (DNEE5).

[...] hay docentes que te conocen las políticas, por ejemplo saben a quien se están dirigiendo, sin embargo ya en la planeación o en la práctica pues hacen intervenciones muy homogéneas no? (DNM4).

El docente 6, habla de la carencia que existe en la educación normalista en cuanto al desarrollo de estrategias didácticas innovadoras y atractivas que se adapten a las necesidades y exigencias de la educación actual. Existen escuelas que ofrecen las licenciaturas siguiendo los planes anteriores correspondientes a 1997 para primaria y 1999 para preescolar, esto se debe a que éstos se consideran planes aún vigentes (DGESPE-SEP, s.a.) y estas escuelas cuentan con la autorización que las obliga o

les permite continuar formando cuadros de docentes bajo dichos preceptos (INEE, 2017).

El docente menciona que cuando supervisa las prácticas de sus alumnos, de manera constante observa que utilizan los mismos materiales y métodos de enseñanza que se han repetido por años, donde no hay una adaptación a las generaciones de alumnos a los que se pretende enseñar. Por tanto, se manifiesta una tendencia a enseñar como nos enseñaron a nosotros.

[...] hay una constante repetición, estamos acostumbrados a repetir los mismos métodos y las mismas dinámicas con las que nos enseñaron a nosotros (DNM6).

[...] tú puedes dominar la teoría de Piaget pero ¿cómo haces que ese conocimiento se transforme en una estrategia didáctica? ese es el reto, el desafío que tienen que enfrentar, poder convertir un contenido en una actividad (DNM4).

Los alumnos replican las prácticas de sus profesores, debido a que no existe dentro de los planes de estudio, los programas que les permitan configurar dentro de su formación como docentes, coherencia con las intervenciones que deberán llevar a cabo cuando se enfrenten a la práctica diaria con los niños.

Según la propia percepción de los alumnos, expresan que las imágenes que se utilizan en el aula y en los libros no buscan el aprendizaje.

[...] creo que ese es uno de los problemas más importantes, que no parece que piensen en los niños cuando hacen esos materiales, es como si sólo se preocuparan por hacer materiales y recursos que “expliquen” pero no que “ejemplifiquen” (ANEE2).

[...] literal, la escuela te enseña que la educación artística es una materia para pasar el rato, de las facilitas como educación física (ANEE4).

[...] las actividades normales que usan otros profesores ya son un poco viejitas... y como que sí necesitan usar otras cosas diferentes [...] yo creo que las imágenes sí les gustan a todos los alumnos, y son como más interesantes porque pues todos vemos imágenes todo el tiempo... como en Instagram (ANM3).

[...] vas a enseñar como te enseñaron a ti tus profesores ¿no?... y con los mismos materiales, aunque ya se vean todos viejitos (ANEE5).

Esta preocupación se hace patente en los alumnos, puesto que son ellos los encargados de vincular efectivamente a las nuevas generaciones de futuros educandos con los contenidos, y de ser partícipes de la formación de los mismos.

El profesor es parte fundamental en los estudios de materiales curriculares, dado que es quien los vincula significativamente a sus clases; visto de este modo, es el docente el responsable de interactuar entre la ilustración y el alumno, brindando significado y orientando hacia los objetivos del tema (Silva, 2017, p. 61).

6.1.2 Educación es técnica y formación es expresión

En la categoría anterior, se puso de manifiesto la preocupación de los docentes con respecto a la formación integral de sus alumnos; sin embargo, también analizamos la postura de los alumnos en relación al uso cotidiano de la imagen, y la perspectiva poco artística de los desarrolladores de los planes de estudio de la escuela normal. En la segunda categoría, es pertinente ir configurando en la mente del lector las intencionalidades explícitas e implícitas que poseen estas estrategias, y dilucidar el por qué de su incorporación en el aula.

Esta categoría deriva de la analogía referente a la concepción y conformación de una pieza de arte, la cual se configura de manera inicial como una necesidad de expresar o manifestar una inquietud que proviene desde lo sensitivo e imaginativo hacia un soporte tangible, que en este caso haría referencia al docente formador como “artista” y al docente en formación como su “obra maestra”; sin embargo, al igual que en una pieza de arte, debe existir una técnica desarrollada por el docente, la cual identificaríamos como las estrategias didácticas que contienen imágenes de arte. Este tipo de estrategias serían consideradas “transgresoras” por su oposición y provocación a los diseños marcados en los planes de estudio, y porque buscan despertar y motivar en el docente en formación la toma de conciencia de sus propias prácticas futuras.

6.1.2.1 Contenidos, saberes y decisiones sobre la práctica desde la imagen de arte

La educación expresada de manera general, se relaciona con las estrategias, el aprendizaje efectivo y la imagen. La formación por su parte, se relaciona con la expresión, la creación y la interpretación, es decir, con la imagen artística. Al incorporar el arte se desarrolla lo sensitivo, y al incluirlo dentro de estrategias didácticas también se favorece el aprendizaje; Arnheim ubica a los sentidos como el fundamento sobre el que se construye la cognición, y menciona que a través del arte se pueden enriquecer las experiencias sensitivas.

Así, contundente lo expresan docentes:

[...] Ha sido una herramienta exquisita (DNEE5).

La docente, de manera poética resume los aspectos técnicos y expresivos que se involucran en la educación de los docentes en formación, y continúa...

[...] porque por ejemplo, ahora que he estado impartiendo el curso de desarrollo de estrategias socioemocionales, el arte ha sido un impulso

magnífico para impulsar la expresión de toda esta cuestión emocional que es tan difícil de lograr en los chicos (DNEE5).

[...] lo que a mí me interesa esencialmente es que ellos manejen o dominen con mucho más facilidad el diseño e implementación de las estrategias didácticas innovadoras (DNM6).

[...] podría utilizar cualquier tipo de imagen... y bien utilizada pues genera aprendizajes efectivos [...] pero la imagen de arte nos da algo más... y es algo de lo que carecemos muchísimo en México, de esta parte cultural que nos ha quedado a deber mucho la educación (DNM3).

[...] me caso con una estrategia y siento que esa me va a funcionar con todos pero la realidad es otra no? [...] tenemos que ser muy flexibles tanto con los chicos como con los grandes no?... porque la realidad es que la educación no es lineal (DNM4).

[...] yo lo único que espero es que puedan pensar más allá de lo que tienen, y crear sus propios materiales... ya sean estos u otros (DNM3).

[...] hay ejecuciones propositivas [...] creatividad y resolución de problemas con lo que tienen a la mano (DNM1).

[...] se hace el esfuerzo de no repetir los mismos recursos que se han venido usando por años (DNM3).

Los estudiantes también asumen una postura interesante sobre sus experiencias y lo que entienden como fortalecedores de sus prácticas educativas, se manifiestan sensibles ante la imagen que es artística y es expresión, es decir, que es formación.

A2: [...] hay cosas que aprendí o me acuerdo porque alguna imagen se quedó en mi mente y por eso aunque pasen los años pues puedo seguir recordando el tema o lo que sea que me hayan enseñado en ese momento. Y me gustaría que así pasara cuando sea yo la profesora [...] que mis alumnos puedan aprender y acordarse de los temas sin ninguna dificultad (ANEE2).

En este fragmento de entrevista, ya existe un reconocimiento explícito por parte del alumno de que la imagen de arte toma parte en su formación, es decir, ya hay un desarrollo de conciencia derivado de su experiencia con las estrategias mencionadas. Por esta razón, considero que las intenciones detrás de éstas, son más formativas que educativas.

[...] siempre he disfrutado mucho las clases de arte, y aunque pues esta no es precisamente de eso, me gusta poder expresarme (ANM3).

[...] es bien complicado hacer algo que pueda ayudar que otra persona aprenda, y creo que eso lo entendí hasta que entré a la carrera (ANEE4).

[...] las estrategias que he visto en algunas materias, te enseñan que no se puede enseñar igual a todos (ANEE5).

[...] pues sí creo que refleja también mi estado de ánimo en ese momento, porque no siempre me atraen las mismas imágenes [...] a veces me gustan más tranquilas, como de colores más terrosos o así más apagados (ANM1).

[...] los videos que hicimos con la maestra, no se si fue porque los hicimos precisamente para navidad, pero nos conmovieron mucho (ANEE2).

Como un referente visual de los contenidos, la imagen se inserta en el inconsciente abriendo la posibilidad de reflexión en los alumnos sobre el papel que cumplen como futuros transmisores de conocimientos.

6.1.2.2 La imagen artística más allá del contenido

En la subcategoría anterior, ejemplificamos en palabras de docentes y alumnos cómo el uso didáctico de la imagen favorece la retención de contenidos y estimula el aprendizaje; sin embargo, como también mencionamos dentro de la primera categoría: el arte despierta la empatía, la sensibilidad y emociona a quien lo observa. La educación artística, representa pues, una necesidad para el ser humano, ya que al estimular la creatividad no sólo le permite emocionarse, sino que el individuo puede aplicar este aprendizaje en cualquier momento y circunstancia. En el caso de los docentes en formación, los profesores comentan su interés de que los alumnos trasladen las habilidades que muestran con las ediciones de imágenes en sus perfiles de redes sociales, en el desarrollo y creación de sus estrategias didácticas, así lo mencionan:

D3: [...] uno se da cuenta que son muy afectos a lo que es visualmente atractivo [...] llámese colores, armonías, figuras, texturas [...] y ya no se quedan como simples observadores, también le entran a la edición de las fotografías [...] ahora imagínate los muchachos, todo lo que hacen con una imagen... por eso yo creo que es un error que se eliminen estos elementos visuales tan atractivos y que representan tantas cosas, porque ellos mismos nos están demostrando que sí están interesados en las imágenes [...] y hasta intervenirlas con efectos y ediciones (DNM3).

La creatividad por tanto, sería la emoción que despierta la contemplación de la obra, cuya finalidad es tomar conciencia de lo que se está haciendo y por qué. Como lo definiría Mauro Rodríguez (1989) en su *Manual de creatividad*:

...la creatividad más que una agudeza intelectual o una habilidad, es la actitud ante cualquier situación o aspecto de la vida, y contraponen a la creatividad lo que es un hábito, diciendo que el hábito es repetición, la creatividad es cambio.

Y, como observamos anteriormente, los alumnos al estar expuestos a estas estrategias didácticas que contienen imágenes de arte reflexionan y desarrollan conciencia sobre la importancia de cambiar patrones y producir materiales innovadores.

Los docentes, por su parte, evidencian nuevamente su preocupación de que los alumnos cuenten con las herramientas creativas, disruptivas y transgresoras que les permitan pensar y llevar a cabo sus prácticas contemplando que se pueden integrar disciplinas complementarias a la educación y enriquecer las estrategias.

La creatividad, vista en sí como un proceso inherente al desarrollo humano, no puede desarrollarse de forma espontánea, sino que debe ser guiada, orientada, en interacción dialéctica con los requerimientos sociales... la creatividad se desarrolla bajo las condiciones de un proceso formativo, el cual es comunicativo por su esencia, considerando que todas las influencias educativas que en él se generan a partir de las relaciones humanas que se establecen en el proceso de actividad conjunta, se producen en situaciones de comunicación (Corujo et al., 2016 p. 126).

En sus propias palabras...

[...] no nos enseñan a ser creativos, y hablo por todos, también nosotros como profesores tendemos a pensar muy cuadrado [...] es un tema que tenemos que trabajar todos como comunidad educativa [...] mi interés principal es que ellos sepan cómo desarrollar sus propias estrategias, que puedan ser capaces de planificarlas, crearlas y aplicarlas...¿no? (DNEE5).

[...] a mí me gusta que propongan, que se les ocurran cosas que a lo mejor a mí como maestra mayor pues no se me vendrían a la mente (DNM6).

[...] a veces no quieren ni pensar, no hacen las actividades por miedo a hacer el ridículo, me dicen que ellos no saben cómo se hacen las cosas y no son capaces de imaginar, resolver (DNM4).

Los alumnos ante la escuela y su aprendizaje, se muestran muy polarizados al respecto. Si bien, los docentes persiguen el ideal de formación, no se obnubilan ante las bondades del arte y reconocen que han enfrentado momentos en los que la imagen no alcanza para la formación.

[...] hay quienes no les gusta ni les importa siquiera (DNM1).

[...] falta de disposición de los chicos [...] es muy difícil por no decir imposible pretender trabajar con personas que no muestran ni un ápice de interés por lo que les estas tratando de enseñar (DNEE2).

[...] no todos los alumnos tienen el mismo nivel de interés, pero quiero pensar que eso se debe a otros factores, es un problema cultural, del bajo nivel cultural de este país y probablemente de la educación de casa también...donde los docentes nos topamos con el primer obstáculo que es la apatía (DNM1).

Como mencionaba anteriormente, hay opiniones muy contrastantes al respecto de la concepción de la imagen de arte por parte de los alumnos normalistas; por una parte los docentes comentan que se han enfrentado con grupos de alumnos que se oponen por completo a pensar creativamente y ser partícipes de las actividades propuestas por ellos, y por otro lado la mayoría de los alumnos entrevistados se proclaman a favor de llevar a cabo estas actividades por ser potencializadoras de

sus futuras prácticas y parte de su educación y formación actual. Incluso se perciben entusiasmados al respecto:

[...] no es tomarte una selfie y ya, le ponemos el blur y los efectos para no vernos tan mal (risas) ponemos un fondo digital o alteramos el que tenemos [...] tal vez no es para aprender precisamente pero, igual y eso lo podría enseñar un profesor de fotografía a sus alumnos ¿no?... nosotros que en unos años vamos a trabajar con niños o gente joven pues también esta bien que nos actualicemos (ANM1).

[...] se me hace muy padre como puedo retratar algo que en ese momento me pareció bonito y modificarlo un poco... me gusta ponerle letras encima, como letreros o no se cómo se llaman esas letras que les puedes poner encima [...] también una función que se me hace padre es una donde puede quedar toda la imagen blanco y negro, y ya luego escoges una parte de la foto que quieres que sí tenga color (ANM3).

Considero que esto se debe a que, en todos los casos los alumnos entrevistados fueron sugeridos por los mismos docentes, debido a que esta investigación tuvo que trasladarse desde su etapa inicial al plano digital por la situación de pandemia persistente a nivel mundial, y el contacto sólo pudo ser posible a través de conocidos y utilizando los dispositivos electrónicos como medio de comunicación; por tanto se puede suponer que la elección de los alumnos para ser entrevistados, fue una elección determinada por el interés especial que estos alumnos evidencian en el aula según sus profesores.

Podría pensarse que esta decisión afecta los resultados de la investigación, pero al analizar sus percepciones y puntos de vista manifiestos en los audios de las entrevistas, he podido determinar que se tienen considerados todas las perspectivas que pudieran haber resultado de entrevistas con alumnos que no estén interesados en incorporar el arte como parte de su formación.

6.1.3 El docente como curador de arte

Ya hemos hablado de artistas y obras, pero ¿qué sería de todo esto sin un espectador? Absolutamente nada. Ahí es donde cobra vida todo lo que se ha desarrollado, planeado y llevado a cabo, volvemos a lo señalado en el capítulo donde abordamos la semiótica de la imagen.

En las categorías anteriores se ha hecho énfasis en el proyecto personal de los docentes formadores, y la preocupación por la formación integral de los docentes en formación; sin embargo, todo esto no tendría sentido si no estuviera orientado a contribuir a la educación de los niños.

El objetivo de que estos individuos realicen, reflexionen y tomen conciencia es muy simple: el aprendizaje. Formarse a sí mismo para poder formar a otro individuo que más tarde se convertirá en un formador de niños.

Aquí, el docente en formación toma el papel de mediador, al seleccionar cuidadosamente aquel conocimiento obtenido por parte de sus docentes, de modo que pueda ser aplicable a la educación de sus futuros alumnos. Al igual que lo haría un curador de arte, conoce a su artista y a su espectador.

Pero, para entender el por qué de esta categoría, es preciso definir primero qué es un curador. Según Larrauri, el curador es el investigador que conoce y estudia los temas y los materiales que dan motivo a la existencia y determinan las funciones de un museo. Aunque es un término que se relaciona con arte, no es único de esta disciplina, puesto que en todos los campos de especialización puede existir un individuo que debido al extenso conocimiento que adquiriera sobre un tema y sus elementos, sea un intermediario entre el y otros sujetos que estén en proceso de aprendizaje.

6.1.3.1 La imagen artística en el aula: Del recurso a la formación

Maestros y alumnos coinciden en que la imagen que va más allá del contenido, trastoca la vida de los alumnos, eso es formación.

Como había mencionado anteriormente, en mi supuesto inicial había considerado que una de las intencionalidades u objetivos por los cuales el docente incorporaba la imagen de arte en sus estrategias didácticas, era para la transmisión de contenidos, puesto que es uno de los usos más comunes por los cuales se desarrollan actividades y materiales que resulten útiles a los alumnos. Sin embargo, al analizar las entrevistas, con excepción de un profesor que comentó que empleaba estas estrategias para la enseñanza de las matemáticas, el resto de los docentes habló de temas más estructurales como la educación y la formación integral de los alumnos, la preparación para su futura exposición frente a grupo, y el desarrollo de emociones y experiencias sensitivas.

Para los profesores, son muy claros los objetivos y los problemas que enfrentan día con día en su búsqueda de la incorporación de la imagen de arte en la educación de sus alumnos.

La solución no estriba solamente en agregar al currículum asignaturas artísticas... tiene que ver fundamentalmente con el enfoque y la perspectiva de la educación que impera actualmente... necesitamos abogar por una profunda transformación de la educación en general (Palacios, 2006, p. 17).

Los docentes fungen dentro de esta subcategoría como aquellos encargados de formar a los futuros formadores, una tarea indispensable.

[...] habilidades que no creían que poseían y que para un docente son muy importantes porque cuando vas a trabajar con pequeñitos ellos pues te observan, te miran y tú enseñas (DNEE5).

[...] cuando hacemos la selección de las imágenes es que haya un contenido detrás o una razón por la cual esa imagen es importante en específico (DNEE5).

[...] creo que ellos [los alumnos normalistas] son mucho más conscientes de lo que pensamos, de la importancia de innovar y hacer cosas que a veces van en contra de los planes de estudio (DNM6).

Los docentes comparten objetivos con los alumnos en el por qué de este giro de pensamiento en las prácticas, pero el papel que desempeñan es muy distinto del que llevan a cabo los alumnos normalistas, por tanto he decidido separar en dos subcategorías para no perder de vista la importancia del futuro docente como curador de arte y protagonista de esta subcategoría.

6.1.3.2 El curador en acción

Principalmente los docentes en formación que trabajan con niños de educación especial, reconocen un valor especial en el arte con respecto al desarrollo e involucramiento de los niños en las actividades dispuestas para su educación; lo cual no es exclusivo de los niños que enfrentan barreras conductuales o de aprendizaje, ya que también los docentes en formación que trabajan con niños de educación regular puntualizan aspectos similares.

El arte (...) ocupa un papel de suma importancia, dado que tiene la cualidad de conectar y comprometer los sentimientos, las emociones y los afectos, humanizando en lo más profundo el proceso de desarrollo del niño (Palacios, 2006, p. 16).

La autora, resume lo que se encuentra implícito en las imágenes de arte utilizadas como recurso didáctico en la escuela normal superior, es decir, la finalidad última por la cual estos procesos e investigaciones son llevados a cabo.

Así respondieron:

[...] los niños con los que se han trabajado en educación especial, normalmente son más participativos y se emocionan cuando hay actividades así creativas (ANEE2).

[...] algo de lo que no tuvimos nosotros, educación artística que les ayude a desarrollar la creatividad y a su vez la resolución de problemas en otros aspectos de la vida (ANM6).

[...] alejarse de la idea de que el arte es manualidad, porque yo cuando estudiaba la primaria creía que era sólo hacer cositas para las fechas especiales... y que su nivel cultural se incremente (ANEE4).

Los futuros formadores, posterior a su experiencia con las estrategias didácticas que involucran imágenes de arte, se ven a sí mismos como el eslabón que rompe con los patrones de repetición de tradicionalismos, transgreden los programas de estudios como a su vez lo hicieron sus profesores y basados en la inspiración provista a través del uso didáctico de la imagen, reconocen la importancia del arte en sus prácticas. La actividad artística implica a los creadores (artistas profesionales o aficionados), a los productos u obras (resultado de procesos creativos) y a los públicos (SEP, 2022).

Aquí, podemos identificar cómo se lleva a cabo de manera exitosa lo planteado por Bruner, no obstante, el “adulto que guía” ahora es el futuro docente. Así como anteriormente, el docente normalista representaba esa figura que llevaba de la mano a sus alumnos para desarrollar su máximo potencial con miras a mejorar sus prácticas profesionales futuras, es en este momento, donde esos futuros

docentes toman el papel activo en sus propios proyectos formadores. Y a su vez, como lo planteaba Bruner en la teoría del andamiaje, se han emancipado de los docentes para generar una nueva manera de pensar y desarrollar sus prácticas. Para generar emociones, despertar la expresividad, motivar la participación y romper barreras físicas e intelectuales, así lo expresan:

[...] yo le agradezco mucho al profesor que nos enseñe de esta manera porque pues también es como una guía para que nosotros le modifiquemos un poquito pero nos vayamos en esa misma línea de romper con lo tradicional, o sea no es que sea moderno en su totalidad sino que es como más ameno aprender de esa manera [...] por ejemplo las obras de arte son antiguas pero si utilizamos las plataformas digitales para compartirlas o modificarlas o hacerlas meme o sticker pues... ya entramos en lo digital y ya no es ir al museo y que el guía este hable y hable y no entendiste nada la verdad (ANM1).

[...] y me gustaría que así pasara cuando sea yo la profesora... que mis alumnos puedan aprender y acordarse de los temas sin ninguna dificultad [...] que bueno yo se que como yo estoy en la licenciatura en educación especial, pues las formas de aprender y los contenidos sí se tienen que modificar tantito, en algunos casos bastante [...] pero las imágenes creo yo que sí se pueden entender y los chiquitos son muy receptivos a eso, a los colores y a las formas (ANEE5).

En las respuestas de los alumnos se evidencia un contraste interesante, ya que como hemos podido descubrir a lo largo de la recopilación de hallazgos, por momentos pareciera que no son demasiado conscientes de la finalidad de estas estrategias; no obstante, con el pasar de las preguntas sus respuestas muestran dejos de conciencia al respecto del objetivo de estas estrategias con imágenes.

Como si a través de la entrevista, comenzaran a asociar la imagen cotidiana o de entretenimiento con las imágenes de arte mostradas por sus profesores.

Es ese despertar de conciencia, lo que lo convierte en el curador idóneo de este contenido, ya que por una parte posee el conocimiento de la cultura popular y cómo utilizar los medios digitales actuales, y por otra parte en el proceso de descubrimiento y desarrollo de su propia identidad como docente, está adquiriendo los conocimientos teóricos y prácticos que le permitan producir una conjetura apropiada para ser aplicada en el aula.

[...] mmm... yo me imagino que imagen es todo lo que vemos, hasta las palabras ¿no? También son figuras y tienen formas que juntas significan algo [...] también hay muchas imágenes en internet, o al menos yo sí veo muchas en Instagram o Facebook [...] y no siempre son muy educativas (risas) pero pues nos llaman la atención, y también está padre que sean cosas que nos gusten, no siempre debe ser aburrido (ANEE4).

[...] así como a mí me entretienen ese tipo de imágenes, creo que pasa con los niños, y sí quisiera usarlas para darles una clase en algunas de esas plataformas y que sea más amena la clase (ANEE4).

La alumna ejemplifica con sus palabras lo que mencionaba anteriormente, inicialmente sólo hablaba de entretenimiento. El papel de los alumnos como transmisores, comienza a dibujarse en esta etapa, en la cual como mencionamos anteriormente, se abandona el lugar de espectador para incorporarse como un personaje activo; las cualidades que los futuros docentes deben poseer son descritas en el apartado de enfoque pedagógico del texto *Aprendizajes clave*, emitido por la SEP (Ver tabla 11):

Tabla 11. Características de los educadores de artes en la educación primaria
--

--

- Estimular a los niños a imaginar, razonar, sentir y expresar mediante la producción de creaciones al dibujar, pintar o modelar.
- Abrir espacios de intercambio para que conversen acerca de sus producciones, comuniquen a los demás qué quisieron transmitir o expresar, y escuchen a sus compañeros cuando expliquen lo que ellos ven o interpretan en esa producción.
- Brindar a los niños oportunidades de escuchar variedad de piezas musicales, con intención de que hagan movimientos y sonidos para seguir el ritmo, cantar y distinguir sonidos de instrumentos mientras realizan actividades en momentos de relajación (en el recreo, por ejemplo), así como en actividades de expresión corporal. La música entusiasma a los niños y favorece que se muevan con soltura y seguridad.
- Proporcionar ayuda y apoyo a los niños en sus creaciones: escuchar sus planes de producción, retroalimentar y mostrar interés por lo que llevan a cabo.

Fuente: Aprendizajes clave: artes, Planes y programas de estudio SEP, 2022.

Si bien, en la tabla anterior, se observa que la SEP sí contempla un perfil artístico definido para los profesores de primaria, cuando se consulta el texto en su totalidad es posible contrastar este apartado con el resto de las asignaturas descritas, es decir, que no se aborda en detalle. Podemos apreciar también en la tabla, que cuando se habla de arte, se producen en la mente de manera casi automática conceptos como: expresión, estimulación, creatividad, etc., por mencionar sólo algunos; sin embargo, como hemos venido desarrollando a lo largo de este trabajo, estos factores deben ser previamente desarrollados en los mismos profesores.

Pareciera que se anticipa que todos los docentes, han de poseer estas habilidades, no sólo como parte de su integralidad como seres humanos, sino que han sido capacitados para desarrollarlas en otros.

De ahí que, en capítulos anteriores hemos discutido las perspectivas poco artísticas de quienes desarrollan estos planes; ya que si bien se encuentran algunos pequeños apartados donde se habla sobre eso, no se manifiesta una preocupación real por desarrollar herramientas en el profesor que le permitan construir este perfil artístico dentro de su formación y educación normalista, y que les posibilite posteriormente transmitirlo. Se plantea incluso, que los docentes deben apoyar a los alumnos en sus creaciones, asumiendo nuevamente que las habilidades técnicas que demandan las artes son saberes que ya fueron adquiridos dentro de su formación normalista.

Ahora que hemos enlistado las cualidades que según la SEP, son inherentes a los educadores que buscan transmitir las artes y la cultura a los niños de educación primaria, cobra mayor relevancia el perfil de estos docentes en formación, que si bien no están abocados de manera exclusiva a las artes, han aprendido a desarrollar estrategias para la enseñanza basadas en el uso de la imagen de arte.

[...] uno piensa que eso se lo enseñan a alguien que estudia eso, pero pues uno que está enfocado en la docencia pues crees que no lo necesitas y no, no es así [...] por ejemplo nosotras que tenemos que conocer de materiales y cosas así para llevar cuando hagamos prácticas, es importante que aprendamos cosas nuevas [...] y yo creo que si usamos estas obras para nuestros proyectos, pues es como mmm... una forma diferente de hacer estas actividades (ANEE2).

A1: [...] por ejemplo las obras de arte son antiguas pero si utilizamos las plataformas digitales para compartirlas o modificarlas o hacerlas meme o sticker pues... ya entramos en lo digital y ya no es ir al museo y que el guía este hable y hable y no entendiste nada la verdad (ANM1).

En las palabras del alumno 1, se manifiesta con asertividad lo que haría un curador de contenidos en el aula, es decir, aquel que conoce y reconoce información de

valor que puede ser aplicada a un contexto determinado. Está descubriendo el punto en el que convergen el mundo del arte, la educación y las plataformas digitales. Su trabajo no es generar contenido nuevo, sino darle sentido al que otros crean (Juárez et al.,2017).

Los docentes entrevistados en esta investigación, poseen la experiencia del trabajo en el aula y el conocimiento que les ha aportado su interés por el arte, no obstante pueden sentirse perdidos en el mundo de las plataformas digitales más populares actualmente. Por otra parte, los niños de educación primaria pueden sentirse hábiles en el manejo de las herramientas digitales; sin embargo, desconocen el ámbito del arte. Y, tenemos al docente en formación que en esta subcategoría hemos denominado curador, quien se encuentra en proceso de adquisición de conocimiento referente al desarrollo y aplicación de estrategias de enseñanza que incluyen imágenes de arte, y además son cercanos a las plataformas digitales. ¿No sería esta una oportunidad invaluable de transmisión de conocimientos?

[...] a la mayoría de los niños les gustan los monitos que se ven así graciosos, entonces pues buscar y preguntarles también qué personaje es el que está de moda y, ¿qué tal que les haces memes de historia o de matemáticas usando a esos personajes? No se... hay un montón de opciones, yo creo que es apatía el decir que no se puede (ANM1).

A mí sí me gusta el arte, aunque no conozco mucho... mis compañeras y yo utilizamos a la Venus de Milo en el ejercicio que nos dejó, y además de que sí nos gustó mucho la pintura, también aprendimos del artista y la historia que inventamos, o bueno que pensamos que quedaría bien para el proyecto... y decidimos hacer un video, y en ese video hicimos una animación en PowToon... fue cortito porque la verdad ninguna de las que formamos el equipo sabemos mucho de edición, pero usamos nuestra creatividad (ANEE2).

El curador en acción, pone en práctica todo lo que el docente ha buscado transmitirle a través de la enseñanza con imágenes de arte, es decir, le da sentido a lo que inicialmente fue pensado para aprender. De modo que no sólo es un aprendiz pasivo, sino que se involucra de manera activa en el proceso de aprendizaje de sus futuros alumnos.

Durante este análisis, han surgido testimonios que arrojan mayor claridad al respecto de las hipótesis generales, los objetivos y las preguntas de investigación. Los docentes hablan de formación y aprendizaje, pero desde una perspectiva mucho más ambiciosa, donde ellos toman el papel de guías y retoman conceptos de otras disciplinas que fortalezcan sus discursos e inspiren y evolucionen el pensamiento de sus alumnos. No obstante, reconocen que hay limitantes que en ocasiones bloquean este proyecto de formación.

Por su parte, los alumnos transitan entre diversos significados que le otorgan a la imagen, en algunos momentos como un elemento superficial al que se acude para el entretenimiento. Sin embargo, recuperan el valor intrínseco de la imagen utilizada como medio para la comunicación, y es ahí desde donde se visualiza una postura mucho más madura con respecto al uso de la imagen para el desarrollo de la apreciación, y a su vez favorecer el aprendizaje que más tarde pondrán a prueba dentro de sus propias prácticas.

Conclusiones

Al inicio del desarrollo de esta investigación, mi idea era contribuir al campo de la pedagogía desde la óptica de las artes visuales, como una documentación de las prácticas de los docentes en relación a las imágenes fijas y en movimiento; plasmar el proceso de sus estrategias de manera descriptiva y analizar cómo eran las vivencias de ellos y sus alumnos. Desde la metodología cualitativa, consideré que sería apropiado abordar a los sujetos y su contexto, y que si bien iban a surgir variables en la investigación, éstas no modificarían demasiado mis planteamientos iniciales.

No obstante, al adentrarme en la revisión de los fundamentos teóricos y contrastarlos con los datos que iba recopilando, quedé estupefacta por lo que iba descubriendo. Pude atestiguar que es una labor con un entramado mucho más profundo, y que requeriría de un análisis no sólo de las prácticas sino de las políticas educativas, los organismos nacionales e internacionales, los planes de estudio, las instituciones y finalmente, los sujetos.

Asimismo, otra acotación importante dentro de la investigación, resultó ser la situación de confinamiento por COVID-19 a la que nos vimos enfrentados todos los alumnos, docentes y personal de la institución. Si bien, fue un suceso inesperado que nos obligó a trasladar los seminarios e investigaciones a la digitalidad, no fue particularmente ajeno para algunos de nosotros ya que unas semanas antes, un par de profesores que nos motivaban a utilizar los medios digitales nos instaron a conocer la plataforma Zoom. Por tanto, esa transición se sintió mucho más natural y a su vez, nos permitió seguir experimentando con estos medios disponibles.

Esta situación global, aportó un conocimiento que considero, de otra manera no habríamos vivenciado; la incorporación total a lo digital. Posiblemente algunas actividades se interpretaron más impersonales como las entrevistas a los sujetos de investigación, no obstante tener la posibilidad de continuar con nuestras investigaciones y concluir los trabajos, me parece que es una labor exitosa.

Tal vez un elemento que se diluyó dentro de la digitalidad fue, la entrada a las instituciones, de modo que esos entramados institucionales sólo los pude retomar desde las voces de mis entrevistados y no de manera presencial como había planteado inicialmente.

Todo este recorrido lo llevé a cabo de la mano de mis profesores, ya que al provenir de un campo distinto del conocimiento, existen factores desconocidos para mí que son parte de la labor educativa y que sólo, quienes se encuentran dentro pueden reconocer y comprender al instante.

El análisis de las entrevistas me permitió darle forma y respuesta a mi pregunta de investigación, es decir, conocer los significados que los docentes normalistas le atribuyen a las imágenes como recursos didácticos. Pero no sólo eso, me permitió también adentrarme para plasmar dentro de este trabajo cómo se planean, desarrollan y llevan a cabo estas actividades; y por tanto, entender el cómo desde la didáctica es posible construir recursos orientados a contribuir en la educación y formación de los educandos, y en algunos casos trascender del conocimiento a la apreciación. No obstante, es pertinente resaltar que la educación de la sensibilidad representa una tarea particularmente ardua y arriesgada, una labor que requiere de una metodología precisa y principalmente de la voluntad de los participantes para que se efectúe con éxito. Considero, empero, que al menos en la significación los docentes sí tienen como objetivo que sus recursos didácticos estén dirigidos hacia el desarrollo de la apreciación y la sensibilidad, aunque sin duda al tratarse de dos conceptos que conciernen a las emociones de los individuos, suele ser complejo de llevar a cabo, y aún más complicado de demostrar.

Para la mayoría de los docentes entrevistados, los significados se inclinaron hacia fines formativos más que educativos; según lo que manifestaron, esto se debe primordialmente a que son profesores normalistas y que sus prácticas se piensan para ser utilizadas con alumnos que en el futuro serán docentes. Por eso resulta tan importante que estos recursos estén matizados de las palabras apreciación y

sensibilidad que aluden a la formación del ser humano, mientras que la didáctica para ellos, concierne a lo educativo.

Dentro del marco teórico, pude establecer con fundamentos extraídos de diversas disciplinas, el interés de estos docentes por reconfigurar sus propias prácticas y el valor que éstas adquieren en materia educativa. El aprendizaje, la formatividad, la praxis, la didáctica, la imagen, la apreciación artística y la educación de la sensibilidad convergen en las prácticas desarrolladas por estos docentes; no obstante, son conceptos que parecen ajenos, se pone de manifiesto la posibilidad de retomar elementos de otras disciplinas e incorporarlos en el noble campo de la educación. La teoría no sólo me permitió fundamentar, sino que abrió la puerta a descubrir y razonar sobre todos los aportes que estas y otras actividades con imágenes son capaces de desarrollar en quienes las desarrollan y quienes las reciben. Hablamos de un campo aparentemente tan lejano a la educación, como lo es la apreciación artística, que requiere un proceso visual-icónico, semiótico y analítico que, a su vez se relacione de alguna manera con las vivencias del individuo para que éste resulte significativo.

Las opiniones de los alumnos entrevistados, por su parte se manifiestan de manera contrastante entre ellos; mientras que sí reconocen la intencionalidad formativa dentro de las prácticas de sus docentes, no se alejan tampoco de la finalidad más común en el uso de imágenes en la cotidianidad: el entretenimiento. Este concepto, puede caracterizarse por poseer connotaciones superficiales, banales e incluso, insulsas si consideramos la calidad de la mayor parte del contenido que se consume en internet y sus diversas plataformas. No obstante esta impresión inicial, los alumnos continúan expresándose al respecto y desvelan una intencionalidad particularmente interesante; asirse de estas actividades con imágenes y llevarlas a la digitalidad con las nuevas plataformas, es decir, no desaprovechar la posibilidad de incorporarlas en un escenario que es reconocible y cotidiano para ellos. De esta manera, se reivindica al uso de las imágenes principalmente dentro de los escenarios digitales, tomando en cuenta que con los fundamentos y planeaciones

apropiados, estas pueden orientarse con miras a transitar del entretenimiento hacia lo educativo.

Toda vez que realicé el análisis de las entrevistas, se vislumbró dentro de las propias de palabras de los alumnos, el reconocimiento fundamental de la puesta en marcha de estas actividades dentro del aula: el aprendizaje. Como una pieza de arte que es exhibida, estos recursos didácticos con imágenes, se presentan a sus espectadores para ser observadas, analizadas, juzgadas, admiradas, incluso apreciadas en el escenario ideal; pueden poseer una estética agradable o no, pero sin duda hay aprendizaje para quienes las contemplan, así como para quienes las configuran.

Durante el desarrollo de esta investigación, me aboqué a dar respuesta a las preguntas, con la intención de que una vez que pudiera comprender y fundamentar las actividades con imágenes de estos docentes y el trasfondo de las mismas, el cumplimiento o no de los objetivos se manifestaría de manera involuntaria.

Al construir las categorías que derivaron del análisis de las entrevistas, pude ir revelando la respuesta tanto de mi objetivo general como de los particulares que planteé inicialmente, y por ende, se manifestó la complejidad detrás de las prácticas de estos docentes, que emanó desde la inquietud que las motivó a hacerse realidad, el instante en el que consideraron desarrollar actividades orientadas a la educación que les posibilitaran incorporar elementos de disciplinas alternas y dirigir las a la construcción de aprendizajes.

Todo este análisis, se encuentra contenido en el trabajo de categorización, que revela el proceso por el que transitan los sujetos participantes de estas entrevistas, el carácter de las significaciones construidas por ellos y las formas en que ellos le otorgan sentido a sus aprendizajes. Este proceso me resultó especialmente interesante, ya que me permitió visualizar a los docentes normalistas entrevistados como al artista productor de piezas de arte, que boceta y realiza su trabajo pensando generar una reacción generalmente positiva en sus espectadores, en este caso los alumnos normalistas. Pretenden dotar de significación y simbolismo a

sus prácticas para comunicar un mensaje, despertar una inquietud, cuestionar, educar la sensibilidad y apreciar la pieza final.

Pero, ¿de qué manera podrían asegurar los docentes que hubo apreciación en este proceso?, es simple, cuando los alumnos normalistas retoman estas prácticas para construir las propias, toda vez que han llegado a la conclusión de que hubo aprendizaje en ello.

En otro orden de ideas, es pertinente discutir dentro de estas conclusiones toda vez que esta realizado el análisis de las entrevistas en su totalidad, el aporte que considero que realiza este trabajo de investigación al campo. Si bien es cierto que, los menesteres del arte no han sido del todo ajenos a la educación y sus planes de estudio, también es verdad que no son temas constantemente explorados; por tanto, esta investigación surge desde mi inquietud como artista visual en mi formación inicial por descubrir el entramado existente en la incorporación de imágenes primordialmente artísticas en el aula de los docentes normalistas, y conocer el valor que le otorgan a estas actividades dentro de la formación de los futuros docentes, es decir, conocer las motivaciones que tienen los docentes que no se especializan en temas de arte.

Aunque considero que el mayor aporte es, primeramente evidenciar que el arte está presente en la formación de los futuros docentes, que los maestros normalistas lo significan como valioso, pero también es claro para ellos que aún faltan condiciones para consolidar una propuesta formativa transformadora. Por otra parte, visibilizar los esfuerzos de los docentes por modificar y ajustar sus prácticas, con la intención de desarrollar y educar la apreciación y la sensibilidad en alumnos cuya formación personal siempre estará vinculada a su formación profesional. Y que, posiblemente aquellos docentes que lean este trabajo, también encuentren contenido inspirador para replantear sus prácticas y aventurarse a incorporar contenidos de otros campos dentro de sus recursos didácticos, de modo que se continúe con este

entramado de disciplinas que ha permitido que descubramos gustos e intereses no explorados, y que en el mejor escenario, aprendamos.

Recordemos que, los docentes protagonistas de esta investigación, se enfrentan a una serie de desavenencias en sus intentos por modificar lo que los planes de estudio manifiestan en la teoría; sin embargo, lo hacen. Reconocen que sus prácticas deben regirse por los principios e ideales primordiales que persigue la educación: enseñar y aprender. Y es en este proceso, que de manera casi natural se produce lo que le da al ser humano su identidad: la formación.

Los docentes entrevistados construyen significados en torno al uso de la imagen como recurso didáctico desde una visión particular: por un lado lo legitiman y defienden su uso, pero, por otro, lo reconocen como una labor concebida imposible, pues educar la sensibilidad del conocimiento requiere de más elementos de los que ellos poseen y las instituciones ofrecen, aún así están comprometidos.

Los nominalistas describen sus prácticas de la misma manera que un artista describe a su obra, expresan y se emocionan; la enseñanza convertida en una pieza que espera ser comprendida y apreciada por el público para el que fue diseñada, aguardando ser interpretada y que tal vez, pueda incidir en la vida personal y profesional de quien la observa.

Los alumnos, por su parte, están inmersos en una disyuntiva que los hace cuestionarse si aquello a lo que acuden para el entretenimiento puede convertirse en un vehículo para la transmisión de conocimientos y además, despertar la apreciación por los quehaceres artísticos. Es el intérprete, que le da sentido a los símbolos y signos presentes en la semiótica de las imágenes, y posiblemente en un futuro sea el artista que busque transformar la manera de aprender de sus alumnos.

Los planes de estudio y los países miembros de los organismos internacionales, declaran que el arte está presente en sus agendas, y validan su presencia en las

aulas y la vida de los alumnos como parte de la cultura que nos conforma como integrantes de las sociedades; este esfuerzo es valioso y permite avistar la posibilidad de que las artes y las humanidades adquirieran un estatus tan relevante como lo tienen otras disciplinas en la vida escolar.

Bibliografía

Abramowski Ana. El lenguaje de las imágenes y la escuela ¿es posible enseñar y aprender a mirar?. Revista Tramas. Educación, Audiovisuales y Ciudadanía, 2009.

Aguirre Juan, Jaramillo Luis. Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. Revista latinoamericana de estudios educativos, 2012.

Alcalá, J. R., Navarro, G. Una introducción a la imagen digital y su tratamiento, I.S.B.N.: 978-84-691-4161-8 [online]. Mideciant, Cuenca, 2008.

Arango Luis. Experiencias en el uso de los memes como estrategia didáctica en el aula. Congreso Iberoamericano de ciencia, tecnología, innovación y educación, 2014.

Arce Mikel. Las imágenes sonoras. Revista Mnemosine, 2013.

Arévalo Javier. Imagen y pedagogía. Wordpress, 2015.

Arnheim Rudolf. Arte y percepción visual. Alianza forma, 1974.

Aumont Jacques. La imagen. Ediciones Páidos, 1992.

Belting Hans. Antropología de la imagen. Katz editores, 2007.

Benner D. Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns. Zeitschrift für Pädagogik, No. 26, Vol. 4.

Benner D. La pedagogía como ciencia. Pomares-Corredor, 1998.

Blanco, Guadalupe. La innovación de la práctica docente: Del ser al hacer. BUAP, 2015.

Bourdieu Pierre. Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI, 1997.

Bourdieu Pierre. La distinción: criterio y bases sociales del gusto. Lés Éditions de Minuit, 1979.

Bravo Carlos. Teorías del Desarrollo Cognitivo y su aplicación educativa. Revista interuniversitaria de formación del Profesorado, 1994.

Bruner Jerome. Aprendizaje por descubrimiento. NYE. Iberia, 2011.

Comenio Jan Amós. Didáctica Magna. Popular, 2017.

Cisneros Armando. Interaccionismo simbólico, un pragmatismo acrítico en el terreno de los movimientos sociales.

<https://www.redalyc.org/pdf/3050/305026706001.pdf>, 1999.

Corujo Riselda, Borges Héctor, Rodríguez Norys. La creatividad artística. Fundamentos teóricos y psicológicos desde lo pedagógico. Integra educativa, Vol. 9, No. 1, 2016.

Cobo Cristóbal, Moravec John. Introducción al aprendizaje invisible: la (r)evolución fuera del aula. Reencuentro No. 62, 2011.

Cruz Eréndira. La didáctica es humanista. UNAM-IISUE, 2012.

Dewey John. El arte como experiencia. Paidós Estética, 1934.

Dussel Inés. Pedagogía de la imagen. Proyecto Red de centros de actualización e innovación educativa. 2010.

Fernández M. La infantería de Guttenberg frente a la galaxia internet.

<https://educacionparalasalididad.com/2017/04/04/la-infanteria-de-guttenberg-frente-a-la-galaxia-internet/>, 2017.

Flick U. Introducción a la investigación cualitativa. Morata, 2012.

Fuenmayor Gloria, Villasmil Yeriling. La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual.

Revista de Artes y Humanidades UNICA, vol. 9, núm. 22, mayo-agosto, 2008.

Fuentes Judith, Pérez Leticia. Jaime Torres Bodet, el diplomático-poeta y su contribución a la educación, la cultura y la ciencia. Centro de Estudios Internacionales Gilberto Bosques, 2017.

Fuster Doris. Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Monográfico: Avances en investigación cualitativa en educación, ene.- abr. 2019, Vol. 7, N°1, 2019.

García Néstor. El poder de las imágenes. Diez preguntas sobre su redistribución internacional. Centro de documentación y estudios avanzados de arte contemporáneo, 2007.

Gombrich E.H. La Historia del Arte. Debate, 1997.

Gómez Ainhoa. ¿Responden las imágenes utilizadas en educación plástica y visual a la propuesta curricular? Un análisis de las imágenes de los libros de texto

de educación secundaria en la comunidad Autónoma Vasca. Marcellán Idoia, 2017.

Gómez Sergio. Metodología de la investigación. Red Tercer Milenio, Estado de México, 2012.

Granados Héctor. La comprensión de temas filosóficos mediante la lectura, el diálogo hermenéutico y el uso de imágenes en el bachillerato. Repositorio Institucional de la UNAM, 2014.

Gubern Román. Patologías de la imagen. Anagrama, 2004.

Hernández Luis. La pedagogía de la sensibilidad y los acercamientos al sujeto descentrado. Educere vol.18 núm.60, 2014.

Hernández Stefany. El modelo constructivista con las nuevas tecnologías, aplicado en el proceso de aprendizaje. RUSC University and Knowledge Society Journal, 2008.

Honoré Bernard. Para una teoría de la formación: dinámica de la formatividad. D.L., 1980.

INEE, IIFE, UNESCO. La política educativa en México desde una perspectiva regional. Publicación digital del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2018.

IPN. Programa de Desarrollo Institucional. www.ipn.mx, 2019.

Ito Mizuko. Hanging out, messing around and geeking out. The MIT press, 2013.

Jandová Jarmila, Volek Emil. Signo, función y valor. Estética y semiótica del arte de Jan Mukarovsky. Plaza y Janés Editores Colombia, 2000.

Joly Martine. Introducción al análisis de la imagen. La marca editora, 1999.

Juárez Diana, Torres Carlos, Herrera Luz. Las posibilidades educativas de la curación de contenidos: una revisión de literatura.

<https://doi.org/10.32870/ap.v9n2.1046>, 2017.

Kant Immanuel. Crítica de la razón pura. Edición 14, Porrúa, 2018.

Klafki, W. Sobre la relación entre didáctica y metódica. Revista Educación y Pedagogía, 1991.

Lehrer Jonah. Proust y la neurociencia: una visión única de ocho artistas fundamentales en la modernidad. Paidós, 2010.

López Alfonso. La experiencia estética y su poder formativo. Edición 2, Universidad de Deusto, 2004.

Luria, Leontiev, Vigotsky. Psicología y Pedagogía. Akal. Español, 2004.

Maturana Humberto. Emociones y lenguaje en Educación y Política. Paidós, 1990.

Marrero, Sosa. Apuntes para una teoría de la formación. Revista Qurriculum, 33; junio, 2020.

Mead G. H. Espíritu, persona y sociedad. 1928.

Millán Tomás. Para comprender el concepto de cultura. Estudiosindigenas.cl, 2013.

Moles Abraham. La imagen, comunicación funcional. Trillas, 2009.

Moore T.W. Introducción a la teoría de la educación. Alianza, 1974.

Morales Juan. La apreciación en la educación artística. UAB, 2001.

Nieva José, Martínez Orietta. Una nueva mirada sobre la formación docente. Revista universidad y sociedad. Ministerio de educación superior, Cuba, 2016.

Osorio Orvelín. La enseñanza de la Historia en la Educación Media Superior desde una perspectiva pedagógica crítica. La imagen como instrumento didáctico. Tesis de maestría para la docencia en educación media superior. FES Acatlán, 2017.

Palacios Lourdes. El valor del arte en el proceso educativo. UAM Xochimilco, 2006.

Panofsky Erwin. La perspectiva como forma simbólica. Tusquets editores, Barcelona, 1983.

Paoli, Antonio. Comunicación e información. Perspectivas teóricas. Trillas, 1985.

Parra Juan. La imagen y la esfera semiótica. Iconofacto, Vol. 10, No. 14, 2014.

Pierce C.S. La ciencia de la semiótica. Nueva visión, Buenos Aires, 1965.

Prendes María Paz. ¿Imagen didáctica o uso didáctico de la imagen?. Revista interuniversitaria de didáctica, 1995.

Ramonet, I. La tiranía de la comunicación. Editorial Debate, 1998.

Rodríguez Mauro. Manual de creatividad: los procesos psíquicos y el desarrollo. Trillas, 1989.

Saraza L. M., Silva S. J. Infografías interactivas: un recurso socioeducativo. Revista Kepes, 2015.

SEP. Programa de Educación Sectorial 2020-2024, www.gob.mx, 2020.

SEP. Estrategia Nacional de formación continua de profesores de educación básica y media superior, www.gob.mx, 2016.

Silber, Julia. El campo pedagógico. Disquisiciones epistemológicas y categorías básicas, 2007.

<https://pedagogiaydidacticaunsa.files.wordpress.com/2013/06/silber-julia-el-campopedagc3b3gico.pdf>

Silenzi Marina. El juicio estético sobre lo bello. Lo sublime en el arte y en el pensamiento de Kandinsky. *Andamios*, 6(11), 287-302, 200.

Silva Linda, Jiménez Roque. Las imágenes en los libros de texto: un análisis en el ámbito del ecosistema. <https://doi.org/10.12795/IE.2017.i93.05>, 2017.

Solís Miguel. De la imagen al recurso didáctico en Biología. Una guía teórico-práctica. Facultad de Ciencias UNAM, 2012.

Taylor S. J, Bogdan R., Introducción a métodos cualitativos de investigación. 2009. Ediciones Universidad de Salamanca, 1995.

Valenzuela Ernesto. Una alternativa para enseñar arte la geografía. Didáctica geográfica, 2011.

Vilches, Lorenzo. La lectura de la imagen. Paidós. 1984.

Anexos



Entrevista semiestructurada docentes

Objetivo: Construir progresivamente la realidad de los docentes, documentar sus procesos y analizar sus respuestas con relación al uso de la imagen como recurso didáctico.

Realización: Vía Zoom

1. ¿Cuál es su formación?
2. ¿Por cuánto tiempo se ha desempeñado como docente?
3. En su experiencia como docente, ¿qué problemas ha identificado en el diseño e implementación de estrategias didácticas?
4. ¿Qué ideas vienen a su mente con la palabra imagen, dentro del contexto educativo?
5. Como docente, ¿cómo surge en usted la necesidad de desarrollar estrategias didácticas que incluyan imágenes?
6. Según su criterio, ¿cuál es el poder de la imagen en el aprendizaje?
7. ¿Por qué elegir imágenes de tipo artístico?
8. Cuando realiza la curaduría de imágenes, ¿qué características busca en específico que contengan?

9. ¿Cuál ha sido su experiencia implementando la imagen con alumnos de este nivel?
10. ¿Podría describir cómo implementa las estrategias de su trabajo con imágenes?
11. ¿Qué contenidos de su materia vincula con estas estrategias?
12. ¿Qué elementos considera en sus evaluaciones?
13. Si no evalúa tradicionalmente, ¿Cómo evalúa este tipo de actividades?
¿Qué elementos toma en cuenta?
14. ¿Considera que se generan aprendizajes más significativos con el uso de la imagen?
15. Como docente normalista, ¿considera importante que sus alumnos incorporen estas estrategias en sus propias prácticas educativas?
16. ¿Me podría platicar acerca de otras experiencias de estrategias didácticas con imágenes que ha implementado? ¿Cómo han sido llevadas a cabo?



Entrevista semiestructurada alumnos

Objetivo: Construir progresivamente la realidad de los alumnos y documentar su percepción con relación al uso de la imagen como recurso didáctico.

Realización: Vía Zoom

1. ¿Qué ideas vienen a su mente con la palabra imagen?
2. ¿Cómo ha sido su acercamiento con imágenes de arte dentro de sus clases?
3. Generalmente, ¿qué medio utiliza para consumir imágenes? Y ¿para qué las utiliza?
4. Desde su experiencia como alumno, ¿existe una diferencia significativa entre las estrategias didácticas que incluyen imágenes y las que no? ¿Por qué?
5. ¿Produce imágenes? ¿Qué tipo de imágenes?
6. Cuando produce imágenes, ¿qué características busca incluir?
7. Como alumno de nivel superior, ¿considera pertinente incorporar imágenes como estrategia didáctica? ¿Por qué?
8. ¿Cuál considera que es su estilo de aprendizaje?
9. ¿Cree que la imagen ha jugado un papel importante en su proceso de aprendizaje? ¿Por qué?

10. ¿Qué aprendizaje considera que ha adquirido en específico de la imagen?

11. ¿Qué considera que le aporta el arte a la educación de los niños con los que irá a realizar sus prácticas?